

Université de Montréal

**L'intervention psychosociale dans le sport pour développer des habiletés de
vie chez des jeunes à risque de délinquance**

par

Laurence Lapointe

Département de kinésiologie

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)
en sciences de l'activité physique

Août 2011

© Laurence Lapointe, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**L'intervention psychosociale dans le sport pour développer des habiletés de
vie chez des jeunes à risque de délinquance**

Présenté par :

Laurence Lapointe

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Wayne Halliwell,	président-rapporteur
Suzanne Laberge,	directrice de recherche
Danielle Desmarais,	membre du jury

RÉSUMÉ

Implanté en 1999 dans le quartier Centre-Sud à Montréal, le programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes baskets » (BdmB) utilise le basketball comme outil pour entrer en contact avec des jeunes à risque de délinquance. Ce programme se distingue par le fait que ses entraîneurs-travailleurs-sociaux (ETS) interviennent tant dans le développement d'habiletés de vie que d'habiletés sportives. La présente étude vise à comprendre comment les expériences vécues au sein de BdmB ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez les adolescents qui ont participé au programme lorsqu'ils étaient à l'école secondaire.

Une méthodologie rétrospective qualitative a été utilisée pour cette étude. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués auprès de 14 anciens athlètes-étudiants (AÉ) masculins qui ont participé à BdmB pendant leurs études secondaires. Le verbatim des entretiens enregistrés a été transcrit afin de procéder à une analyse de contenu par thématique.

Les résultats suggèrent que quatre principaux facteurs semblent contribuer au développement d'habiletés de vie chez certains participants : le modelage de l'ETS a permis aux AÉ de reproduire les comportements de leur entraîneur; le développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs a engendré la création d'un nouveau réseau social dans lequel les AÉ ont pu trouver du soutien social; une culture d'équipe influencée par la philosophie de BdmB semble avoir été intériorisée par les joueurs; et BdmB a agi dans certains cas comme facteur de protection contre des influences externes négatives. Les résultats suggèrent que le sport collectif combiné à des interventions psychosociales favoriserait le développement d'habiletés de vie.

Mots-clés : Basketball, intervention psychosociale, habiletés de vie, délinquance, méthode qualitative

ABSTRACT

The “Bien dans mes baskets” (BdmB) program, implemented in 1999 in a high school of Montreal, uses basketball to reach adolescents at risk of delinquency. The distinctive characteristic of BdmB is that the coaches are also social workers (CSW) who implement strategies to develop life skills among athlete-students (AS) who partake in the basketball extracurricular program. The aim of this study was to examine how the experiences lived through BdmB contributed to the development of life skills in young adults who have participated in the program when they were in high school.

We used a retrospective qualitative study design. Semi-structured interviews were conducted with 14 young adults who were involved in the BdmB program during their high school. Interviews were recorded and transcribed verbatim. A thematic content analysis of participants' accounts was performed to identify the specific role of team sport involvement with psychosocial interventions on the alumni players' life skills development.

The results suggest that 4 main factors contributed to life skills development in AS: modeling the CSW who epitomize the BdmB philosophy enables AS to emulate their coach's behaviors; bonding between AS creates a new social network in which AS can find social support; a BdmB culture is internalized by sharing experiences among the BdmB AS and the CSW; BdmB has a protective effect against negative influences from the high-risk milieu in which AS live. The results suggest that team sports combined with psychosocial interventions has the potential to foster life skills development in youth at risk.

Keywords : Basketball, psychosocial intervention, life skills, delinquency, qualitative method

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
REMERCIEMENTS	ix
 CHAPITRE 1 – Introduction	 1
 CHAPITRE 2 – Description du programme « Bien dans mes baskets »	 6
2.1 Particularités et philosophie du programme	6
2.2 Clientèle cible	7
2.3 Activités du programme	7
 CHAPITRE 3 – Recension des écrits sur le développement d’habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif	 9
3.1 Méthodologie	9
3.2 État des connaissances	10
3.2.1 Compte-rendu des premiers écrits scientifiques ayant marqué le domaine de l’intervention psychosociale utilisant le sport chez les jeunes	10
3.2.2 Principaux programmes ayant comme objectif le développement des habiletés de vie chez les jeunes	14
3.2.3 Recensions d’écrits et articles programmatiques portant sur le développement d’habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif.....	21
3.2.4 Études empiriques portant sur le développement d’habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif.....	25

Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif.....	26
Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif	34
Études non expérimentales quantitatives portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif	37
3.3 Conclusion	39
 CHAPITRE 4 – Article scientifique : <i>Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut-elle développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance?</i>	51
Introduction	51
Description du programme <i>Bien dans mes baskets</i>	54
Méthodologie	55
Résultats et discussion	59
Conclusion	74
Références	76
 CONCLUSION GÉNÉRALE	82
 BIBLIOGRAPHIE	84

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableaux spécifiques au mémoire

Tableau 1. Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif.....	41
Tableau 2. Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif	46
Tableau 3. Études non expérimentales quantitatives portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif	50

Tableau spécifique à l'article

Tableau 1. Caractéristiques des participants	57
--	----

Figure spécifique au mémoire

Figure 1. Modèle de développement d'habiletés de vie en contexte sportif (Gould & Carson, 2008)	25
---	----

Figure spécifique à l'article

Figure 1. Modèle de développement d'habiletés de vie chez des athlètes-étudiants qui ont participé à BdmB.....	60
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AÉ	Athlètes-étudiants
AP	Activité physique
AS	<i>Athletes-students</i>
BdmB	Bien dans mes baskets
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
CSW	<i>Coach-social-worker</i>
ETS	Entraîneur-travailleur-social
GOAL	<i>Going for the Goal</i>
OMS	Organisation mondiale de la santé
NFF	<i>National Football Foundation</i>
SUPER	<i>Sports United to Promote Education and Recreation</i>

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier les anciens joueurs de « Bien dans mes baskets » qui ont généreusement accepté de partager avec moi leur vécu au sein du programme. C'est grâce à votre contribution que ce mémoire a pu se réaliser. Mes remerciements vont également à Martin Dusseault pour sa précieuse collaboration tout le long de l'étude et à Sébastien Pavia pour son aide dans le recrutement des participants.

Je dois des remerciements spéciaux à mes collègues Stéphanie, Marc et Rachel avec qui j'ai passé de longues heures à discuter « entre autres » de ce projet de recherche. Sans votre camaraderie, ces deux dernières années n'auraient sans doute pas été les mêmes.

L'accomplissement de ce projet de maîtrise n'aurait pu se réaliser sans le soutien inconditionnel des membres de ma famille. Je vous offre toute ma gratitude. Luc, Sylvie, Amélie et Simon-Luc, vous avez tous contribué à votre façon à ma réussite. Merci à mes amis pour votre patience et votre compréhension lorsque je ne donnais plus signe de vie pendant quelque temps. Je suis privilégiée de vous compter parmi mes proches. Special thanks to you, Ruben, for letting me take over your study room and take ownership of your espresso machine in the last months and thank you for supporting me in my choices.

Je tiens également à remercier la Fondation Lucie et André Chagnon ainsi que la Fondation du CSSS Jeanne-Mance pour leur soutien financier tout au long de mes études de maîtrise.

Enfin, j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance envers Suzanne Laberge, ma directrice de recherche, pour ses conseils judicieux, ses multiples révisions et sa rigueur scientifique. Merci d'avoir répondu à mes nombreuses questions et de m'en avoir posé tout autant.

CHAPITRE 1 - INTRODUCTION

Le sport contribue au développement des jeunes dans plusieurs domaines : physique, affectif, social et cognitif (Bailey, 2006). Lorsque les expériences vécues au sein de clubs sportifs sont perçues comme positives par les jeunes, les bienfaits de l'AP au plan social seraient multiples : « *positive experiences do seem to have the potential to, at least, contribute to the process of inclusion by bringing individuals from a variety of social and economic background together in a shared interest, offering a sense of belonging to a team or a club, providing opportunities for the development of valued capabilities and competencies, and developing social networks, community cohesion, and civic pride* » (Bailey, 2006, p. 399).

Les adolescents vivant dans des quartiers défavorisés et multiethniques des grands centres urbains seraient plus à risque de délinquance et à risque de développer des comportements anti-sociaux que les adolescents dans la population générale (Santiago et al., 2011; Stern et al, 1999). Ils seraient également plus à risque de décrochage scolaire (Ménard, 2009). Afin de diminuer ces inégalités, des changements au niveau des conditions de vie et des changements au niveau de la structure sociale sont des stratégies à envisager. Au plan local, d'autres stratégies ont été pensées. Comme le sport semble contribuer au développement social des jeunes (Bailey, 2006), des programmes d'interventions psychosociales utilisant entre autres la pratique sportive ont été expérimentés dans le but de favoriser le développement positif des adolescents (Danish & Nellen, 1997; Hartmann, 2003; Petitpas et al., 2004; Feldman & Matjasko, 2005; Brunelle et al., 2007; Gould & Carson, 2008).

Toutefois, les expériences vécues lors de la participation à des équipes sportives ne sont pas toujours positives contrairement à certaines croyances populaires. Le sport peut contribuer au développement d'habiletés pro-sociales et anti-sociales chez les jeunes tout

dépendant des expériences qu'ils ont vécues dans le contexte sportif (Mahoney & Stattin, 2000; Hansen et al., 2003; Hartmann, 2003; Faulkner et al., 2007; Rutten et al., 2007; Rutten et al., 2008; Holt et al., 2009; Fraser-Thomas & Côté, 2009). La majorité des études portant sur le développement des adolescents ont ciblé des populations générales. À ce jour, peu d'études ont porté sur les facteurs qui contribuent au développement d'habiletés de vie dans le cas particulier d'adolescents à risque de délinquance. Pourtant, chez cette population, le sport semble être un moyen opportun pour faire de l'intervention psychosociale et pour encourager le développement d'habiletés de vie (Danish & Nellen, 1997; Petitpas et al., 2004;).

Bien que les habiletés de vie soient définies de plusieurs façons dans la littérature, elles se rapprochent toutes de la définition proposée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1999) :

Aptitudes à adopter un comportement adaptatif et positif, qui permet aux individus de faire face efficacement aux exigences et aux difficultés de la vie quotidienne. (...) Les aptitudes utiles dans la vie sont des compétences personnelles, interpersonnelles, cognitives et physiques qui permettent aux individus de maîtriser et de diriger leur existence et d'acquérir la capacité à vivre dans leur environnement et à modifier celui-ci. Voici des exemples d'aptitudes utiles dans la vie : capacité à prendre des décisions et à résoudre des problèmes, raisonnement créatif et réflexion critique, conscience de soi et empathie, compétences en matière de communication et de relations interpersonnelles, capacité à faire face à ses émotions et à maîtriser le stress. (Organisation mondiale de la santé, 1999, p. 17).

Parmi les études qui se sont penchées sur le sport comme moyen de développer des habiletés de vie chez les jeunes, plusieurs études ont cherché à comprendre les habiletés que les adolescents développent lors de leur participation à des activités sportives (Hansen et al., 2003; Dworkin et al., 2003, Holt et al., 2008). Dworkin et al., (2003) ont identifié six domaines où les jeunes ont développé des habiletés : (1) connaissance de soi, (2) sens de l'initiative, (3) contrôle de ses émotions, (4) relations interpersonnelles,

(5) habiletés sociales et de travail en équipe, (6) construction d'un réseau d'adultes significatifs et de capital social. Ces études n'ont toutefois pas été conduites auprès d'adolescents à risque.

Plusieurs auteurs ont élaboré des programmes pour développer des habiletés de vie chez les jeunes. Les programmes *Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER)* et *Going for the GOAL* (Danish et al., 2004; Danish et al., 2005) ont été élaborés en vue du développement d'habiletés de vie lors d'ateliers d'intervention auprès des jeunes. Dans *SUPER*, ces ateliers sont combinés à des sessions où des habiletés sportives sont enseignées. D'autres programmes tels *The First Tee* (Brunelle et al., 2007) et *Play it Smart* (Petitpas et al., 2004) ont été élaborés sous le même format d'enseignement par ateliers. À notre connaissance, encore peu d'études avec devis rigoureux ont été en mesure d'évaluer les effets de ces programmes.

D'autres études portant sur le développement d'habiletés de vie via la pratique sportive ont mis l'accent sur les conditions et stratégies qui contribuent au développement de ces habiletés chez les jeunes dans la population en général. Selon ces études, il faudrait que les jeunes se retrouvent dans des contextes appropriés où la philosophie de l'entraîneur favorise le développement d'habiletés de vie et que les jeunes soient entourés d'adultes représentant des modèles positifs et qui savent établir des relations significatives avec leurs joueurs tout en étant sensibles aux facteurs environnementaux et individuels de chacun d'entre eux (Petitpas et al., 2005; Gould et al., 2007). Selon Jones & Lavalée (2009), une autre condition au développement d'habiletés de vie serait nécessaire : l'apprentissage des habiletés de vie devrait se faire dans des contextes réels de la pratique sportive et non dans des ateliers où seule la dimension cognitive est ciblée. Selon eux, « *the development of life skills does not necessarily happen because of systematic, direct teaching strategies. Practitioners can use direct teaching methods; however, an*

interaction of factors lead to life skill development. Experiential factors provided the trigger for skills to develop » (Jones & Lavallee, 2009, p. 8).

Bref, nous connaissons quelques conditions et stratégies qui contribuent au développement d'habiletés de vie chez les jeunes dans la population en général, mais encore peu d'études se sont penchées sur le processus de développement d'habiletés de vie en contexte sportif, plus particulièrement chez des jeunes provenant de milieux à risque. Cette étude a comme objectif de comprendre comment les expériences vécues au sein du programme « Bien dans mes baskets » (BdmB), implanté dans un quartier défavorisé de Montréal, ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez les adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

Ce mémoire est composé de trois sections. D'abord, un aperçu du programme d'intervention psychosociale « Bien dans mes baskets » (BdmB) est présenté au chapitre 2 puisque l'étude de cas de ce mémoire porte sur les expériences vécues dans ce programme. La seconde section propose une recension des écrits portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents dans le contexte de la pratique sportive. La dernière section rend compte de l'étude de cas réalisée auprès d'anciens joueurs de BdmB qui ont participé au programme entre 1999 et 2009. Cette étude a comme objectif de comprendre comment les expériences vécues au sein de ce programme ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez les adolescents à risque de délinquance. Le manuscrit intitulé « Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut-elle développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance? » rend compte des résultats de cette recherche et sera soumis au périodique *PHENex Journal*.

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste portant sur l'évaluation formative et sommative du programme BdmB.

CHAPITRE 2 - DESCRIPTION DU PROGRAMME

« BIEN DANS MES BASKETS »

2.1 Particularités et objectifs du programme

C'est en 1999 qu'a débuté le projet d'intervention BdmB à l'École secondaire Jeanne-Mance dans le quartier Centre-Sud de Montréal. BdmB est un programme de prévention et de développement psychosocial utilisant le basketball parascolaire comme outil d'intervention auprès des adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

Le programme a été développé par Martin Dusseault, un travailleur social œuvrant dans le Centre de santé et services sociaux Jeanne-Mance, en raison des obstacles rencontrés dans les tentatives d'entrer en contact avec certains jeunes présentant des difficultés multiples, notamment ceux provenant de milieux multiethniques et de milieux défavorisés. Son analyse du milieu lui a permis de constater que le basketball correspondait aux intérêts des jeunes qu'il côtoyait. Il a donc décidé de tenter de les rejoindre en mettant à profit une passion qu'il partage avec eux : le basketball. D'année en année, le programme s'est développé, et ce, notamment depuis septembre 2006. Par exemple, en plus des pratiques, des parties et des tournois, des activités de basketball libre sur l'heure du dîner et de l'aide aux devoirs après l'école font partie des quelques activités auxquelles les AÉ peuvent participer. On compte annuellement plus de 90 athlètes-étudiants (de secondaire 1 à 5) encadrés par une vingtaine d'entraîneurs-intervenants.

Les objectifs généraux du programme sont de prévenir le décrochage scolaire, la délinquance et l'exclusion sociale en amenant les jeunes à développer une éthique de travail et des compétences sociales, et ce, à travers des activités sportives qui favorisent leur insertion sociale et leur persévérance scolaire. Pour y arriver, BdmB vise plus

spécifiquement le développement de comportements pro-sociaux et d'habiletés de vie chez ses athlètes-étudiants dans le cadre d'une participation à des équipes de basketball parascolaire.

2.2 Clientèle cible

Les étudiants qui fréquentent l'École secondaire Jeanne-Mance habitent majoritairement sur le territoire du CSSS Jeanne-Mance, « un territoire reconnu pour sa mixité sociale, alors que les plus riches côtoient les plus pauvres. (...) Le territoire est fortement marqué par la présence de populations marginales ou aux prises avec des problématiques caractéristiques des quartiers centraux de grandes villes. L'itinérance, la prostitution et l'utilisation de drogues injectables font partie des réalités locales » (CSSS Jeanne-Mance, 2009).

Bien qu'il soit offert à tous les étudiants de l'École secondaire Jeanne-Mance, le projet cible davantage des adolescents présentant de multiples facteurs de risque. Dès son implantation en 1999, le projet a recruté des jeunes provenant majoritairement de milieux socio-économiques moins bien nantis, marqués par les ruptures, le manque d'accompagnement et de modèles positifs, ainsi que par un accès facile au monde interlope (CSSS Jeanne-Mance, 2009).

2.3 Activités du programme

Le programme offre plusieurs activités aux athlètes-étudiants. D'abord, les jeunes ont des pratiques et des parties 2 à 3 soirs par semaine. Des entraînements libres dans le gymnase de l'école sont également proposés sur l'heure du dîner, le matin et lors des congés scolaires. Plusieurs tournois font partie du calendrier annuel, tant à Montréal qu'à l'extérieur de la métropole. En plus des activités qui sont directement en lien avec le basketball, BdmB assure un service d'aide aux devoirs après l'école pour ses athlètes-

étudiants. Des bourses d'études post-secondaires sont également disponibles pour les élèves méritants. Des bourses pour des camps d'été de basketball sont décernées aux étudiants s'étant démarqués tant au plan de la persévérance scolaire qu'au plan de l'implication dans la communauté. Le programme DRAC, pour « Dragons en action », est une autre composante du programme BdmB qui vise à encourager l'action bénévole des AÉ auprès de leur communauté et demande minimalement 24 heures d'implication communautaire par élève annuellement. Trait distinctif de ce programme : à travers ces diverses composantes, les entraîneurs-travailleurs-sociaux (ETS) favorisent les interventions de groupe dans des contextes réels, c'est-à-dire qu'ils basent leur interventions sur des événements qui surviennent dans la vie des jeunes qu'ils entraînent. Cette méthode est différente de celle qu'emploient plusieurs programmes décrits dans la littérature scientifique et qui ont également comme objectifs de développer des habiletés de vie chez les jeunes. Ces programmes comportent plutôt des ateliers d'interventions psychosociales préalablement construits. Nous rendons compte de ces programmes dans le chapitre 3 du présent mémoire.

CHAPITRE 3 - RECENSION DES ÉCRITS SUR LE DÉVELOPPEMENT

D'HABILETÉS DE VIE CHEZ LES ADOLESCENTS EN CONTEXTE SPORTIF

3.1 Méthodologie

Les études sélectionnées pour cette recension des écrits sont en lien avec le développement des habiletés de vie (suivant la définition qu'en donne l'Organisation mondiale de la santé; 1999) par le sport chez les jeunes, plus précisément chez les adolescents. Nous avons limité notre revue aux travaux publiés entre 1999 et 2011, les études contemporaines se basant généralement sur les connaissances issues des travaux publiés antérieurement. Quelques écrits, particulièrement des synthèses de connaissances, répertoriés avant 1999, ont par ailleurs été retenus afin de mieux comprendre l'évolution des travaux dans ce domaine d'études. Tous les types de devis de recherche ont été pris en compte pour avoir une vue d'ensemble exhaustive des connaissances. La plupart des disciplines concernées par le développement psychosocial des jeunes dans le sport ont été considérées. Ainsi, les études retenues proviennent de périodiques des domaines de la sociologie du sport, de la psychologie développementale, de la psychologie du sport, de la psychoéducation, de l'éducation, de l'éducation physique et des loisirs.

Dans un premier temps, le repérage des articles s'est fait dans plus de 20 bases de données scientifiques, soit CINAHL, Current Contents, Dissertation & Thesis, Education, ERIC, Erudit, Francis, Oxford Journals, Physical Education Index, PsychINFO, Psychology – Sage, Repère, Social Science Index, Social Service Abstracts, Social Work Abstracts, Sociological Abstracts, Sociology – Sage, Sport Discus, Ville-École-Intégration, Web of Science. Simultanément, nous avons repéré des articles et des rapports de recherche (littérature grise) dans Internet. Les mots clés utilisés sont : *youth, adolescen*, teen*, juvenile, pupil, student, psychosocial intervention, social skill, prosocial behavior, life skill, physical activity, sport, leisure, extracurricular activity*. Dans un deuxième temps, les

références de chacun des articles et rapports ont été examinées afin d'identifier d'autres écrits pertinents reliés à la question de recherche.

3.2 État des connaissances

Dans cette section, nous faisons d'abord un retour sur les premiers écrits ayant marqué le domaine de l'intervention psychosociale utilisant le sport chez les jeunes ainsi qu'un survol des principaux programmes structurant les interventions. Puis, nous rendons compte de l'état des connaissances issues des plus récentes revues bibliographiques sur la question. Enfin nous présentons les résultats ainsi que quelques critiques des études portant sur l'utilisation du sport en vue de développer des habiletés de vie chez les jeunes en les regroupant selon le devis de recherche, soit qualitatif, quasi-expérimental et non expérimental quantitatif.

3.2.1 Compte rendu des premiers écrits scientifiques ayant marqué le domaine de l'intervention psychosociale utilisant le sport chez les jeunes

Dans un des chapitres du livre *Developing Social Competency in Adolescence* (1990), Danish et al. s'intéressent aux perspectives historiques et conceptuelles des travaux sur le développement de la compétence personnelle chez les jeunes. Ils précisent que c'est au tournant du XX^e siècle, alors que le mouvement pour la légitimation de l'éducation physique émerge dans les sociétés occidentales, qu'un courant de pensée suggère que le sport puisse contribuer au « *training for life* » et puisse constituer un moyen pour développer chez les jeunes les habiletés nécessaires pour vivre dans une société de plus en plus compétitive. Cette conception est demeurée présente jusqu'au début des années 1960-70. C'est en 1971 qu'Ogilvie & Tutko (1971, cité dans Danish et al, 1990, p. 413) remettent en question cette croyance populaire. Ils avancent l'idée que le sport compétitif n'est pas « nécessairement » un contexte où les jeunes développent des comportements pro-sociaux. Près de 10 ans plus tard, ce point de vue est corroboré par Martens (Martens,

1983, dans Danish et al., 1990, p. 414) qui mentionne en outre que mettre l'accent sur la performance sportive à tout prix plutôt que sur le développement personnel et les apprentissages dans le sport serait potentiellement risqué pour les jeunes. Plusieurs études contemporaines confirment que la participation sportive peut également avoir des effets négatifs sur les jeunes (Eccles & Barber, 1999; Mahoney & Stattin, 2000; Hansen et al., 2003; Hartmann, 2003; Faulkner et al., 2007; Rutten et al., 2007; Rutten et al., 2008; Holt et al., 2009). Danish et al. (1990) concluent que, en raison des faiblesses méthodologiques des études publiées jusqu'alors, on ne peut affirmer de façon rigoureuse que la participation sportive contribue au développement d'habiletés de vie chez les jeunes. Enfin les auteurs font un plaidoyer visant à développer des interventions ayant une composante qui cible le transfert des habiletés de vie aux autres domaines de la vie :

« [...] it is not enough for the athlete to be a good goal setter, or to concentrate well or to be able to relax under pressure; he or she must be able to recognize that he or she possesses these skills. [...] These skills are life skills and they are what determines the level of excellence reached, regardless of whether they are applied to sport, business, politics, the arts, or the sciences. So for the skills to be transferred to the new setting, the athlete must recognize not only the existence of these skills but their transferability to other settings. Assuming that athletes will automatically recognize the existence and transferability of these skills is naive. Interventions must be designed to facilitate this understanding. ». (Danish et al., 1990, p. 420)

En 1993, Danish et al. suggèrent à nouveau que la psychologie du sport devrait également servir à améliorer le développement des habiletés de vie, et ce, pour avoir un impact sur les jeunes pendant toute leur existence. Selon eux, le sport devrait, en plus de contribuer au développement de l'athlète, être une « métaphore » d'une variété de situations de la vie quotidienne (Danish et al., 1993). Quelques années plus tard, Danish & Nellen (1997) publient un article présentant deux programmes (*GOAL* et *SUPER*) ayant comme objectif le développement des habiletés de vie et des habiletés sportives des adolescents, plus particulièrement des adolescents provenant de milieux défavorisés (les programmes *GOAL* et *SUPER* sont décrits à la section 3.2.2 de ce mémoire). Ils terminent avec une phrase

résumant leur plaidoyer sur le rôle des spécialistes en psychologie du sport : « *Although less exciting, the future of our country is much more dependent on helping our youth reach their goals than it is on helping elite athletes win gold* » (Danish & Nellen, 1997, p. 112).

Plusieurs années plus tard, Ewing et al. (2002) expliquent le rôle du sport dans le développement des adolescents. Ils identifient six domaines dans lesquels la participation sportive contribue au développement des jeunes : (1) la condition physique, la santé et le bien-être, (2) la compétence sociale, (3) les aptitudes physiques et l'estime de soi, (4) le développement moral, (5) la prévention de la violence, et (6) l'éducation. Le sport serait une occasion pour les jeunes de développer des habiletés diverses, dont plusieurs habiletés de vie. Ces auteurs déplorent que la quantité de programmes sportifs en milieu urbain a diminué aux États-Unis comparativement aux initiatives en banlieue, et ce, d'autant plus que les groupes défavorisés se retrouvent fréquemment dans les grands centres urbains. Or, dans l'article de Danish & Nellen (1997), les auteurs mentionnent que les jeunes provenant de milieux défavorisés sont un groupe à cibler pour faire de l'intervention psychosociale par le sport. Pour surmonter les barrières qui pourraient expliquer cette diminution de programmes sportifs en milieu urbain, Ewing et al. (2002) recommandent que les organisateurs vérifient si les entraîneurs possèdent des qualifications pour enseigner les habiletés et les valeurs du sport, que les programmes répondent aux intérêts des participants plutôt qu'aux besoins des entraîneurs et que les activités soient adaptées pour être culturellement attrayantes pour les jeunes de la ville. Ainsi, selon ces auteurs, plus de jeunes participeraient aux programmes sportifs.

Danish et al. (2003) déplorent à leur tour qu'il n'y ait pas suffisamment de programmes sportifs pour les jeunes, et encore moins de programmes orientés vers le développement des habiletés de vie. Ils s'interrogent quant aux raisons qui expliquent le peu d'efforts dirigés vers la promotion du développement des habiletés de vie via le sport? Ils avancent

l'hypothèse que les interventions supportées par le gouvernement sont massivement orientées vers des programmes visant à diminuer des problèmes de santé déjà existants ou des troubles de comportement, ce qui aurait pour conséquence de réduire les ressources disponibles pour intervenir en prévention auprès des clientèles à risque. Une seconde hypothèse formulée est, qu'à ce jour, on ne connaît pas la meilleure façon de développer les habiletés de vie de façon à induire des changements de comportements et d'attitudes chez les jeunes. Ils affirment à cet égard :

« Programs that focus on enhancing or promoting development can teach knowledge, skills and/or attitudes and values. Teaching facts or information is the easiest to do, but least likely to produce behavior change. At the other extreme, teaching attitudes and values are hardest to do, but most likely to result in the development of new attitudes and values. Skills are in the middle in terms of the ease with which the material can be taught, and the likelihood that behavior will be changed as a result of what is taught ». (Danish et al., 2003, p. 95)

Dans le même ordre d'idée, Hartmann (2003) plaide en faveur du déploiement de programmes d'intervention psychosociale chez les jeunes, plus particulièrement en contexte de pauvreté, d'inégalité sociale et de discrimination; une réalité que plusieurs adolescents des milieux urbains vivent. Il tire cette conclusion suite à la réalisation d'une étude de cas dans laquelle il a analysé un programme sportif avec des interventions psychosociales dans un milieu multiethnique et socioéconomique faible (Hartmann, 2003). Son analyse des entrevues avec l'intervenant du programme ainsi que ses nombreuses observations sur le terrain l'amènent à identifier quatre éléments cruciaux à considérer lors de la mise en œuvre d'un programme. Le premier élément est que, contrairement aux croyances populaires, le sport ne développe pas que des habiletés positives chez les jeunes. Au contraire, tout dépendant de la façon dont un programme est implanté; il peut parfois renforcer des comportements indésirables chez les jeunes. Le deuxième élément est que le succès d'un programme d'intervention psychosociale utilisant le sport dépend grandement de sa composante non sportive. Le sport n'est que le

moyen de rejoindre une clientèle cible en fonction de ses intérêts sportifs. Le troisième élément à considérer est qu'il doit y avoir un juste équilibre entre le volet sportif et le volet intervention dans le programme :

« It is to insist that there needs to be a balance between the sport-based and the nonsport-based aspect of the program, where sport is just one part of a whole package of resources and social supports requiring a level of investment and intensive, day-to-day involvement far beyond that of most sport-based intervention programs. [...] Sport-based organizers have a unique double burden requiring that they must be proficient at both sport and social intervention ». (Hartmann, 2003, p. 134-135)

Le dernier élément à considérer selon Hartmann est que même si les programmes d'interventions psychosociales utilisant le sport peuvent développer des habiletés positives chez les jeunes à risque, il ne faut pas s'attendre à ce que ces programmes soient la solution à tous les problèmes de cette clientèle. Il termine en corroborant les idées de Coakley (2002) et indique qu'il ne faut pas pour autant fermer les yeux sur les sources réelles des problèmes des populations à risque, c'est-à-dire la désindustrialisation, le chômage, les emplois précaires, la pauvreté et le racisme.

« Whatever sport-based social intervention programs may have to contribute to improving the lives of urban youth, we must be careful not to expect too much from them. Social intervention is a complex and challenging enterprise even under the best of circumstances, with abundant resources and using the most comprehensive and advanced modes of engagement and programming. Given their typically limited resources and scheduling, sport-based programs by themselves, even when brilliantly conceived and implemented, will not always succeed; more often than not, they will fail. To believe anything else at once overestimates the social force of sport and underestimates the difficulties of meaningful social intervention and change ». (Hartmann, 2003, p. 135)

3.2.2 Principaux programmes ayant comme objectif le développement des habiletés de vie chez les jeunes

Ce n'est que vers la fin des années 1990 que des chercheurs étudient spécifiquement des programmes d'intervention psychosociale qui ont pour but le développement d'habiletés

de vie chez les jeunes par le sport et publient des articles qui en rendent compte. Nous présentons ici quatre programmes décrits dans la littérature scientifique : *GOAL*, *SUPER*, *Play It Smart* et *The First Tee*. Certains de ces programmes ont fait l'objet d'une évaluation (voir la section 3.2.3 portant sur les études empiriques), mais encore très peu d'évaluations rigoureuses ont été publiées à ce jour.

Le programme *Going for the GOAL*

Going for the GOAL a été conçu pour enseigner aux adolescents, principalement des adolescents provenant de milieux à risque, le contrôle de soi et la confiance envers son propre avenir, et ce, dans le but que ces derniers soient en mesure de prendre de meilleures décisions et qu'ils deviennent de meilleurs citoyens (Danish & Nellen, 1997). Le but principal de Danish & Nellen dans leur conception du programme n'est pas d'enseigner aux jeunes ce qu'ils doivent éviter, mais bien de leur montrer comment avoir du succès. L'accent est mis sur "*what to say yes to*" as opposed to "*just say no*" (Danish & Nellen, 1997, p. 103). Ce programme ne comporte pas de composante sportive, toutefois, nous en tenons compte dans cette recension parce qu'il a été au fondement du programme *SUPER*, qui lui, comporte un volet sportif (voir la description du programme *SUPER* dans la section suivante).

Le programme *GOAL* est composé de 10 ateliers d'une heure dispensés par des élèves du *high school* ayant reçu une formation spécifique. Ces élèves donnent ces ateliers à des élèves du *middle school* et *junior school*. Les thèmes des ateliers sont les suivants :

- Workshop 1 : Dare to Dream*
- Workshop 2 : Setting Goal*
- Workshop 3 : Making Your Goal Reachable*
- Workshop 4 : Making a Goal Ladder*
- Workshop 5 : Roadblocks to Reaching Goals*
- Workshop 6 : Overcoming Roadblocks*
- Workshop 7 : Seeking Help From Others*
- Workshop 8 : Rebounds and Rewards*

Workshop 9 : Identifying and Building on Your Strengths

Workshop 10 : Going for Your Goal

(Danish & Nellen, 1997; Danish, 2002)

Les élèves, appelés « leaders » et qui dispensent les ateliers, sont d'abord choisis par les adultes de l'école pour leur performance scolaire, leurs qualités de leadership et leur participation à des activités de bénévolat. Ces derniers reçoivent une formation sur la façon d'enseigner les habiletés de vie et sur le programme *GOAL*. Le ratio est d'environ deux « leaders » pour 15 participants. Un des points forts du programme selon ses instigateurs est que les « leaders » sont crédibles aux yeux des participants parce qu'ils ont grandi dans le même milieu qu'eux, ont étudié dans les mêmes écoles qu'eux et sont confrontés aux mêmes réalités de vie qu'eux. Les « leaders » deviennent donc des modèles pour les participants. Toutefois, cette approche d'intervention par ateliers présente certaines faiblesses; on peut mentionner notamment le fait que le contenu des interventions soit planifié à l'avance, il ne renvoie donc pas à des événements réels vécus par les jeunes.

Le programme *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation)*

Le programme *SUPER* a été développé par les mêmes auteurs que *GOAL* et s'inspire directement des fondements de ce programme (Danish & Nellen, 1997). Sa particularité principale est qu'il comporte un volet sportif puisque plusieurs jeunes vivant dans des milieux à risque s'intéressent au sport. Le programme a d'abord été développé pour répondre à une demande d'une communauté dans l'état de la Virginie aux États-Unis pour que des cliniques sportives en soccer combinées à l'enseignement d'habiletés de vie soient offertes aux jeunes de la communauté. Le programme n'est toutefois pas construit spécifiquement pour le soccer, mais pour tous les sports en général. Une autre particularité du programme est que 18 ateliers (et non seulement 10 comme dans *Going for the GOAL*) sont offerts aux participants inscrits dans les différentes équipes sportives

du programme. Le but de *SUPER* est que, suite à leur passage dans le programme, les jeunes devraient intégrer cinq éléments clés : (1) les étudiants-athlètes (leaders) peuvent leur servir de modèles, (2) les habiletés physiques et mentales sont importantes tant dans le sport que dans la vie, (3) il est important de se fixer et d'atteindre des objectifs réalistes tant dans le sport que dans la vie, (4) les obstacles pour l'atteinte des objectifs peuvent être surmontés tant dans le sport que dans la vie, et (5) une participation optimale à des activités sportives requiert d'être en santé et en forme (Danish & Nellen, 1997; Danish, 2002; Danish et al., 2002; Danish et al., 2005).

Tout en s'inspirant du programme *Going for the GOAL*, *SUPER* se distingue car ses ateliers ressemblent davantage à des cliniques sportives qu'à des cours de formation théorique. Chaque session comprend (1) l'apprentissage d'une habileté sportive en lien avec un sport spécifique, (2) l'apprentissage d'une habileté de vie liée au sport, et se termine par (3) la pratique du sport comme tel (Danish, 2002).

Le programme a été implanté en utilisant différents sports tels le basketball, le soccer, le golf, le rugby et le volleyball. Les 18 ateliers, quoiqu'un peu similaires à ceux de *Going for the GOAL*, sont plus élaborés :

- Workshop: Developing a Team*
- Workshop 2: Dare to Dream*
- Workshop 3: Setting Goals (Part 1)*
- Workshop 4 Setting Goals (Part 2)*
- Workshop 5: Setting Goals (Part 3)*
- Workshop 6: Making Your Goal Reachable*
- Workshop 7: Making a Goal Ladder*
- Workshop 8: Identifying and Overcoming Roadblocks to Reaching Goals*
- Workshop 9: Seeking Help From Other*
- Workshop 10: Using Positive Self-Talk*
- Workshop 11: Learning to Relax*
- Workshop 12: Managing Emotions*
- Workshop 13: Developing a Healthy Lifestyle*
- Workshop 14: Appreciating Differences*

Workshop 15: Having Confidence and Courage
Workshop 16: Learning to Focus on Your Personal Performance
Workshop 17: Identifying and Building on Your Strengths
Workshop 18: Goal Setting for Life
 (Danish & Nellen, 1997; Danish et al., 2004; Danish et al., 2005)

Tout comme dans *Going for the GOAL*, les « leaders » qui animent les ateliers sont des élèves du *high school*. Ils reçoivent d'abord une formation de 10 à 20 heures où ils apprennent comment s'adresser à un groupe, comment organiser un atelier, comment enseigner un sport et une habileté de vie, par exemple comment être à l'écoute et comment transférer les habiletés dans d'autres domaines de la vie (Danish & Nellen, 1997).

Quelques études ont fait l'évaluation de versions abrégées (quelques ateliers parmi ceux proposés) des programmes *Going for the GOAL* et *SUPER* (voir la section 3.2.3 pour les études évaluatives de ces programmes).

Le programme *Play It Smart*

Petitpas et al. (2004) rendent compte du programme *Play It Smart* mis en place par la *National Football Foundation* (NFF) dans le but d'améliorer les expériences vécues au football et de promouvoir le développement social et personnel des jeunes athlètes provenant plus spécifiquement de communautés moins bien nanties. Lors de l'implantation du projet-pilote au début des années 2000, 91 % des participants étaient afro-américains et provenaient de milieux économiquement défavorisés, de quartiers où il y a des gangs de rue et où les taux de criminalité et de décrochage scolaire étaient élevés. Selon le compte rendu de Petitpas et al. (2004), 89 % des participants vivaient dans des familles monoparentales et fréquentaient des écoles où seulement 39 % des étudiants poursuivent des études postsecondaires.

Ce programme met l'accent sur l'amélioration des habiletés de vie plutôt que sur le châtement des comportements déviants. La fixation d'objectifs personnels et d'équipe est utilisée pour inciter les participants à voir au-delà du moment présent et à penser à long terme. En outre, plusieurs acteurs du milieu (entraîneurs, parents, personnel de l'école, leaders communautaires) doivent collaborer à l'encadrement des jeunes. Les parents sont plus particulièrement sollicités pour veiller à ce que les valeurs et les buts de *Play It Smart* soient renforcés à la maison. Également, les entraîneurs assistent les étudiants-athlètes et les aident à identifier leurs valeurs, leurs besoins, leurs intérêts et les habiletés qu'ils peuvent transférer à d'autres domaines de leur vie. Les jeunes sont également encouragés à s'impliquer dans des activités de bénévolat.

L'article de Petitpas et al. (2004) fournit cependant peu de précisions concernant l'évaluation du projet-pilote. Les résultats rapportés indiquent par ailleurs que la moyenne scolaire des 252 participants a augmenté de 2,16 à 2,54, que 98 % des *seniors* ont gradué du *high school* dans les temps requis et que 83 % d'entre eux ont poursuivi des études postsecondaires. Les participants ont en outre cumulé plus de 1745 heures de bénévolat. Cependant, aucune information n'est fournie quant au développement des habiletés de vie des jeunes. À notre connaissance, aucune évaluation rigoureuse de ce programme n'a été publiée à ce jour.

Le programme *The First Tee*

Le programme *The First Tee* (The First Tee Organization, 2007) cible les jeunes apprentis golfeurs et a pour objectif l'enseignement d'habiletés de vie afin que les jeunes puissent faire face aux défis qu'ils vivent à la maison et à l'école. Le but est l'apprentissage ou le développement des neuf habiletés de vie suivantes : l'honnêteté, l'intégrité, l'esprit sportif, le respect de soi et des autres, la confiance en soi, le sens des responsabilités, la persévérance, la courtoisie et le jugement. *The First Tee* comporte cinq niveaux

d'apprentissage séquentiels auxquels les instigateurs ont donné des noms provenant de la pratique du golf :

1. *Target* : Fournir un environnement agréable et sécuritaire afin de susciter la curiosité sur ce qu'est le golf;
2. *Par* : Mettre l'accent sur la communication et la gestion de ses propres habiletés
3. *Birdie* : Mettre l'accent sur la fixation d'objectifs;
4. *Eagle* : Mettre l'accent sur la résolution de problème, sur la résistance aux influences négatives et sur la planification du futur;
5. *Ace* : Mettre l'accent sur l'organisation personnelle et renforcer les habiletés de vie des niveaux précédents.

Les résultats d'une évaluation du programme avec un devis longitudinal ont été publiés dans un rapport synthèse (Weiss et al., 2008). Les chercheurs ont effectué et analysé des entrevues et des sondages en lien avec le transfert des habiletés de vie sur quatre années de collecte de données. Les résultats montrent que les jeunes ont transféré les neuf habiletés de vie du programme dans plusieurs domaines de leur vie. Les chercheurs ne fournissent cependant que très peu d'informations quant à la méthodologie employée pour l'évaluation de *The First Tee*. Il s'avère donc difficile de juger de la rigueur et de la validité scientifiques de l'étude.

Les quatre programmes (*Going for the GOAL*, *SUPER*, *Play it Smart*, et *The First Tee*) visant le développement des habiletés de vie mentionnés dans la littérature scientifique ont en commun que les ateliers d'interventions psychosociales sont préparés à l'avance, c'est-à-dire que les objectifs de chaque atelier sont prédéfinis et enseignés aux jeunes sans concrétiser les interventions avec des événements réels qui surviennent dans la vie présente des jeunes. Dans le programme BdmB, les interventions psychosociales se font selon les besoins des individus ou du groupe, c'est-à-dire que les interventions portent sur des événements et faits réels qui jalonnent ou accompagnent les expériences sportives.

D'autres programmes ont été mentionnés dans la littérature sur le développement des habiletés de vie des jeunes en contexte sportif, toutefois les informations fournies sont trop limitées pour en faire une description valable.

3.2.3 Recensions d'écrits et articles programmatiques portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif

Entre 2005 et 2008, cinq recensions et articles programmatiques ont été publiés quant aux tentatives réalisées jusqu'alors relativement au développement d'habiletés de vie en contexte sportif. Les auteurs pointent les lacunes des études effectuées dans ce domaine et suggèrent des avenues de recherches futures.

Petitpas et al. (2005), dans un article programmatique s'appuyant sur des études antérieures, proposent des conditions qui seraient susceptibles de faciliter la planification de programmes sportifs visant le développement des habiletés de vie. Ils définissent d'abord les programmes sportifs d'intervention psychosociale comme étant :

« those that use sport as a vehicle to provide experiences that promote self-discovery and teach participants life skills in an intentional and systematic manner. In addition, these programs have clearly defined goals and strategies to enhance the generalizability and transfer of life skills to other important life domains ». (Petitpas et al., 2005, p. 66)

Les critères de sélection des études sur lesquelles ils s'appuient pour élaborer un cadre de planification ne sont cependant pas mentionnés. Selon leur cadre de planification, le développement de nouvelles valeurs et d'habiletés de vie est possible si certaines conditions sont satisfaites. Ainsi, il faudrait que les jeunes (a) se retrouvent dans des contextes propices à la découverte de soi, (b) soient entourés d'adultes qui représentent des modèles positifs, (c) développent des habiletés pour les aider à gérer différentes situations de la vie, et (d) bénéficient de résultats d'évaluations continues. Le modèle de

planification de Petitpas et al. (2005) représente les conditions à respecter dans l'élaboration de programmes sportifs de développement psychosocial :

A framework for planning youth sport programs that promote psychosocial development in participants:

(a) Context

- *Intrinsically motivating activity*
- *Valued role within an important group*
- *Activity that is voluntary; has clear rules, goals, and incentives; and happens over time*
- *Psychologically safe environment*

(b) External Assets

- *Close relationships with caring adult mentors*
- *Parental monitoring*
- *Community service opportunities*

(c) Internal Assets

- *Goal-setting, social, and problem-solving skills*
- *A sense of identity and purpose (hope and planning for the future)*
- *Confidence in abilities to use skills in contexts other than sport*

(d) Research and Evaluation

- *Multidimensional evaluation of changes in positive and negative behaviors with standardized methodologies and measures*
 - *Long-term longitudinal evaluation of program outcomes*
 - *Assessment of outcomes, processes, and program implementation variables*
- (Petitpas et al., 2005)

Fraser-Thomas et al. (2005) se basent sur une revue de littérature non systématique de programmes sportifs en vue d'évaluer le potentiel de ces programmes en matière de développement de comportements pro-sociaux et de prévention de comportements anti-sociaux chez les jeunes. Ils présentent tant des résultats positifs que négatifs dans diverses sphères de développement : physique, psychologique, émotionnel, social et intellectuel. Ils concluent en affirmant que, pour obtenir des résultats positifs, il est primordial que la relation adulte (entraîneur) / jeune (athlète) soit positive, que les programmes tiennent compte des caractéristiques et des forces du milieu. Ils défendent également l'idée que les programmes sportifs devraient se baser sur les stades de développement de Benson (1997) et sur les cinq conditions (les 5 « C ») du développement positif des adolescents de

Lerner et al. (2000), soit la compétence, la confiance, le caractère, les *connections* (relations) et la compassion.

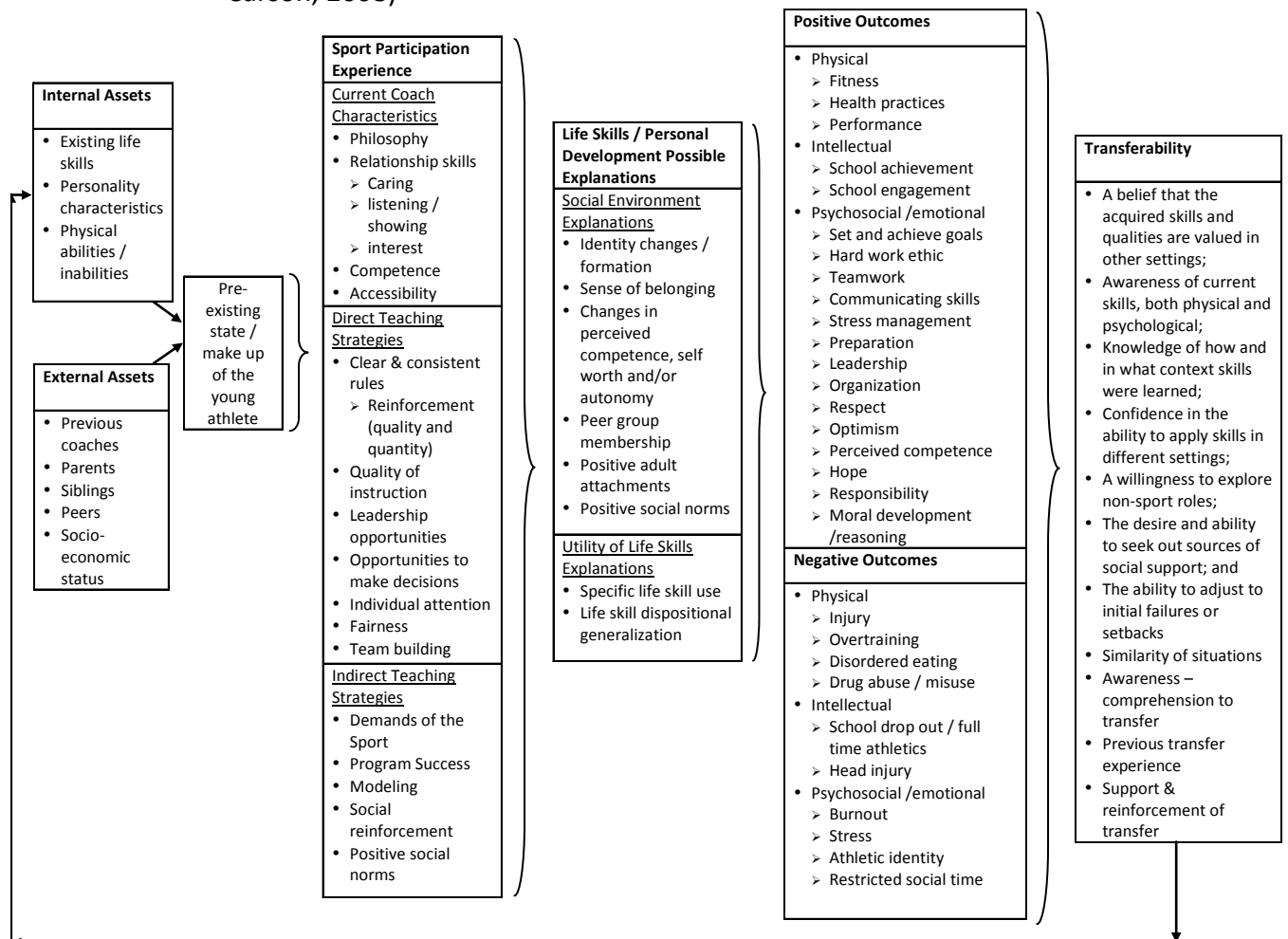
Toujours en 2005, Feldman & Matjasko proposent une revue des études scientifiques portant sur les activités scolaires et parascolaires et ciblant plus particulièrement les formes de participation, la réussite scolaire, la consommation de substances illicites, les comportements sexuels et la délinquance. Ces auteurs ont concentré leur revue sur des études quantitatives portant sur des programmes d'activités parascolaires pour les adolescents implantés aux États-Unis. Leur analyse les amène à identifier divers éléments positifs associés à la participation à des activités structurées, par comparaison à des activités non structurées, sur le développement des adolescents, soit : (1) une meilleure réussite scolaire, (2) un taux plus bas de décrochage scolaire, (3) un taux plus bas de consommation de substances illicites, (4) une réduction des activités sexuelles chez les filles, (5) un meilleur équilibre psychologique (6) une réduction du sentiment d'exclusion sociale, et (7) une diminution de comportements déviants, incluant les arrestations criminelles et les comportements anti-sociaux. Étant donné que les études recensées portent sur divers types d'activités parascolaires (sportives et non sportives) et que les auteurs n'ont pas spécifiquement comparé les activités sportives aux non sportives, il est difficile de distinguer les effets positifs qui sont propres aux programmes sportifs. Les auteurs mentionnent tout de même que la majorité des études où la relation est positive sont des études portant sur des programmes sportifs, et ce, indépendamment de l'origine ethnique et du sexe des participants.

La plus récente recension des écrits portant spécifiquement sur le développement d'habiletés de vie dans le sport a été conduite par Gould & Carson (2008). Le but de cette recension était de faire une synthèse et une analyse critique des recherches sur le développement d'habiletés de vie en contexte sportif. Les auteurs ne précisent pas les

critères d'inclusion qui ont guidé leur sélection des écrits. Trois conclusions principales ressortent de leur analyse : (1) il n'y a pas suffisamment d'études qui portent une attention spéciale à l'utilisation du sport comme moyen de développement psychosocial des jeunes; (2) il y a peu d'évaluation des programmes implantés; et (3) la plupart des études évaluent si les habiletés sont développées via la participation sportive, mais il n'y a pas d'évaluation du transfert de ces habiletés dans d'autres domaines de la vie. La revue bibliographique de Gould & Carson (2008) montre que le sport peut aussi avoir des effets négatifs sur les jeunes, particulièrement en ce qui a trait à la consommation d'alcool et aux comportements déviants. Les auteurs établissent une relation entre ces effets négatifs et le manque de formation des entraîneurs qui devraient, selon eux, mettre l'accent sur le développement des habiletés de vie plutôt que sur la performance sportive. Ils suggèrent également l'utilisation de méthodes qualitatives afin de mieux comprendre les facteurs contextuels, sociaux et individuels qui influencent le processus par lequel les habiletés de vie sont développées. Une contribution de leur revue bibliographique est la synthèse modélisée (voir figure 1) des conditions nécessaires au développement des habiletés de vie que devraient observer les entraîneurs en contexte sportif.

Lorsqu'on compare le cadre de planification de Petitpas et al. (2005) au modèle de Gould & Carson (2008), on retrouve des éléments communs tels les prédispositions et le contexte de vie des adolescents. Par ailleurs, Gould & Carson ajoutent à leur modèle les caractéristiques personnelles des entraîneurs, les stratégies directes et indirectes afin de favoriser le développement des habiletés de vie, les explications possibles des facteurs qui contribuent au développement des habiletés de vie et les conditions de transfert des habiletés de vie à d'autres domaines de la vie. Toutefois, Gould & Carson ne mentionnent aucun élément lié à l'évaluation du développement des habiletés de vie alors que Petitpas et al. (2005) en font un des quatre points centraux de leur cadre.

Figure 1. Modèle de développement d'habiletés de vie en contexte sportif (Gould & Carson, 2008)



3.2.4 Études empiriques portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif

Les études scientifiques publiées entre 1999 et 2011 portant spécifiquement sur le développement d'habiletés de vie en contexte sportif chez les adolescents sont peu nombreuses. Un des constats qui ressort de notre revue bibliographique est que plus de la moitié d'entre elles (9 études sur 16) emploient une méthodologie qualitative. Nous en présentons les grands traits dans la section suivante.

Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif

Les études qualitatives peuvent mettre en lumière les facteurs contextuels propres au sport qui contribuent potentiellement au développement positif des jeunes. L'examen des différentes études qualitatives présentées au tableau 1 suggère que les objets principalement ciblés par les chercheurs touchent trois éléments clés, soit : (1) les facteurs qui influencent le développement des habiletés de vie, (2) les expériences positives et négatives vécues dans le sport, et (3) les habiletés de vie qui sont développées dans les programmes sportifs avec ou sans intervention psychosociale. Notre compte rendu des études qualitatives est présenté selon ces trois cibles.

Les facteurs qui influencent le développement des habiletés de vie

Gould et al. (2007) ont cherché à identifier les stratégies qu'emploient les entraîneurs pour développer des habiletés de vie chez leurs athlètes. Leur analyse de 10 entrevues avec des entraîneurs de renom en football américain de niveau secondaire amènent les auteurs à identifier quatre traits distinctifs des entraîneurs susceptibles d'influencer le développement d'habiletés de vie chez les athlètes : (1) l'entraîneur incarne une philosophie qui favorise le développement des habiletés de vie de l'athlète même s'il encourage la victoire sportive, (2) l'entraîneur établit des relations significatives avec ses joueurs, (3) l'entraîneur élabore des stratégies ciblant le développement d'habiletés de vie, et (4) l'entraîneur est sensible aux facteurs environnementaux et individuels de ses athlètes (e.g. le statut socioéconomique, le contexte familial). Bien que cette étude présente une contribution intéressante à la compréhension du développement des habiletés de vie chez les sportifs, le caractère restreint de leur échantillon limite la possibilité de généraliser les résultats à tous les sports et à tous les contextes sportifs (soit récréatifs et compétitifs).

Pour leur part, Holt et al. (2008) utilisent une approche ethnographique pour examiner la façon dont des étudiants de niveau secondaire ($n = 12$, moyenne d'âge = 17,1 ans, tous des garçons) ont développé des habiletés de vie via leur participation à une équipe de soccer parascolaire. L'analyse des notes prises suite aux observations sur le terrain ainsi que des entrevues effectuées auprès des jeunes athlètes et de leur entraîneur-chef a permis de faire ressortir un facteur important dans l'apprentissage des habiletés de vie : la philosophie de l'entraîneur doit favoriser la construction d'une relation positive joueur-entraîneur ainsi que la participation des athlètes aux prises de décision. Le sens de l'initiative, le respect, le travail d'équipe et le leadership semblent également avoir été développés, toutefois ces habiletés de vie n'ont pas fait l'objet d'une intervention spécifique. Il est à noter que les participants de cette étude sont des joueurs qui ont été impliqués dans le sport pendant plusieurs années avec le même entraîneur. Ceux qui étaient dans cette équipe sportive au début de leur adolescence et qui ont abandonné pendant leur parcours scolaire n'ont pas été considérés dans cette recherche. La désirabilité sociale peut également avoir constitué un biais dans les réponses fournies par les athlètes. Il se pourrait que les athlètes, notamment ceux qui ont un attachement envers leur entraîneur, aient embelli l'image et la philosophie de ce dernier lors des entrevues.

Wright & Burton (2008) ont, quand à eux, examiné le processus d'implantation et les effets à court terme du programme *Tai Chi Tiger*, un programme de 20 leçons de Tai Chi enseigné dans le cadre du cours d'éducation physique d'une école secondaire américaine. Le contenu du programme est très peu détaillé dans l'article. L'analyse de contenu des entrevues réalisées auprès de six étudiants, du directeur de l'école et de l'instructeur de Tai Chi a permis de mettre en évidence cinq facteurs qui semblent avoir contribué au développement positif des adolescents : (1) l'établissement d'un curriculum adapté à la clientèle, (2) la prise en compte et le dépassement des barrières raciales et culturelles lors

de l'implantation, (3) la pratique des habiletés de vie lors des cours, (4) les étudiants ont saisi le potentiel de transfert d'habiletés dans d'autres domaines de la vie, (5) le programme était apprécié par les jeunes et leur communauté. À notre connaissance, aucune évaluation d'impact de ce programme n'a été publiée à ce jour. Très peu d'information n'est fournie dans cet article quant au contenu des activités du programme. Le fait que les activités étaient intégrées au curriculum scolaire rend difficile la comparaison avec les programmes où la participation aux activités est volontaire.

Jones & Lavallee (2009) ont quant à eux effectué une étude de cas auprès d'une sportive de 22 ans ayant joué à de hauts niveaux en tennis au cours de son adolescence et au début de sa vie adulte. Sur la base de cinq entrevues semi-dirigées et plus de 30 heures de discussions informelles, les chercheurs ont identifié deux facteurs importants qui ont permis à cette athlète de développer des habiletés de vie en tennis. Premièrement, la joueuse de tennis a mentionné avoir déjà des prédispositions telles l'éthique de travail et une bonne connaissance de soi, ce qui aurait contribué à l'apprentissage d'autres habiletés de vie. Deuxièmement, l'apprentissage expérientiel a été la méthode utilisée par l'athlète; ceci aurait favorisé le développement de nouvelles habiletés de vie. L'athlète mentionne également avoir transféré ces habiletés dans d'autres domaines de sa vie, plus particulièrement dans le domaine scolaire.

Une étude qualitative rétrospective de Holt et al. (2009), réalisée auprès de 40 jeunes universitaires (20 hommes et 20 femmes) ayant été membres de clubs sportifs dans différentes disciplines pendant leur adolescence, a permis aux auteurs de mettre en lumière trois facteurs ayant contribué au développement d'habiletés de vie : (1) les interactions sociales au sein du groupe de pairs, (2) le renforcement par les parents des valeurs en lien avec l'éthique sportive, et (3) l'accent mis par les entraîneurs sur le travail d'équipe et les efforts nécessaires à la réussite.

En résumé, six principaux facteurs favorables au développement d'habiletés de vie ressortent des études avec des devis qualitatifs : (1) l'entraîneur incarne une philosophie qui favorise le développement des habiletés de vie, (2) des relations significatives sont créées entre les entraîneurs et les joueurs et entre les joueurs eux-mêmes, (3) les caractéristiques du milieu sont pris en considération lors de la mise en œuvre du programme de façon à ce que l'activité sportive soit culturellement attrayante pour la clientèle cible, (4) les athlètes ont des prédispositions pour développer des habiletés de vie (par exemple, un milieu familial qui encourage et soutient les habiletés promues dans le sport), (5) les interventions psychosociales sont faites en contextes réels dans le sport et (6) les entraîneurs mettent l'accent sur le transfert des apprentissages dans d'autres domaines de la vie.

Les expériences positives et négatives vécues dans le sport

Dans cette même étude de Holt et al. (2009), les auteurs ont également identifié des facteurs qui peuvent entraîner le développement de comportements négatifs chez les jeunes. L'analyse de leur entrevue avec les participants (20 hommes et 20 femmes), indique que certains entraîneurs ont eu des influences négatives sur les jeunes, notamment lorsqu'ils mettaient l'accent sur la victoire et qu'ils étaient agressifs dans leurs commentaires, ce qui entraînait une augmentation du niveau de stress négatif chez les athlètes. Compte tenu que l'étude comportait un nombre égal d'hommes et de femmes, il aurait été intéressant que les auteurs mentionnent s'ils avaient observé des résultats différents selon le sexe. Aucune analyse à cet égard ne semble avoir été effectuée.

L'étude de Fraser-Thomas & Côté (2009) visait à mieux cerner les expériences positives et négatives vécues par les adolescents qui participent à des activités sportives. Ils ont mis en lumière plusieurs expériences tant positives que négatives vécues à travers la pratique

sportive. L'analyse de 22 entrevues semi-dirigées auprès de nageurs canadiens (17 filles, 5 garçons; moyenne d'âge = 16,6 ans) permet aux chercheurs d'identifier quatre expériences jugées positives par les nageurs, soit : (1) être en mesure de relever des défis, (2) vivre des relations significatives avec des adultes et des pairs, (3) développer le sens de l'implication communautaire, et (4) vivre des expériences significatives. Les expériences négatives rapportées par les participants ciblaient : (1) de piètres relations avec l'entraîneur, (2) des influences négatives de la part de certains pairs, (3) de la pression parentale, et (4) le fait de devoir performer dans un environnement compétitif malsain au plan psychologique. Il aurait été toutefois intéressant de comparer les résultats des garçons et des filles car un plus grand nombre de filles comparativement au nombre de garçons ont participé à l'étude. Il se peut qu'il y ait des différences selon le genre dans les expériences vécues en sport de compétition. Il aurait également été intéressant que les auteurs tiennent compte des caractéristiques socioculturelles des participants. Finalement, étant donné que cette étude a été réalisée auprès d'athlètes en natation, on ne peut généraliser ses résultats à tous les sports.

L'étude de Daud & Carruthers (2008) a été menée auprès d'adolescents provenant de milieux défavorisés ayant participé à un programme d'activités parascolaires diverses et porte sur les perceptions de ces jeunes quant aux aspects qu'ils ont appréciés du programme. Les auteurs ont interviewé les 25 jeunes individuellement ainsi que les quatre coordonnateurs du programme, en plus de réaliser un groupe de discussion auprès de 21 des 25 jeunes. Il ressort de l'analyse des données que les jeunes ont trouvé stimulant et agréable l'environnement dans lequel se déroulaient les activités et qu'ils s'y sentaient en sécurité en comparaison avec le monde de la rue. Quelques élèves ont rapporté avoir vécu de l'intimidation lors des activités, mais ont également indiqué en avoir vécu nettement moins qu'à l'extérieur de l'école. Les élèves ont aussi rapporté que les expériences vécues dans le programme parascolaire leur a permis de pratiquer des

activités nouvelles et de penser à des projets futurs. Toutefois, très peu d'information n'est fournie quant au contenu des activités parascolaires; il s'avère donc difficile de distinguer si ce sont dans les activités sportives ou dans d'autres types d'activités parascolaires que les expériences rapportées ont été vécues par les jeunes.

Ces trois études portant sur les expériences positives et négatives vécues en contexte sportif suggèrent que ces expériences semblent plus souvent positives que négatives. Les résultats montrent qu'en général, les jeunes vivent des expériences significatives et des interactions positives avec leurs pairs et les adultes responsables des programmes, que les activités leur permettent de relever des défis, et dans certains cas, de développer le sens de l'implication communautaire. En revanche, lorsque les jeunes sont en contact avec des entraîneurs qui mettent l'accent sur la victoire et la performance et qu'ils sont agressifs dans leurs rétroactions, cela entraîne une augmentation du niveau de stress négatif chez les athlètes. Les expériences négatives vécues freinant le développement des habiletés de vie surviennent entre autres lorsque les entraîneurs n'entretiennent pas de bonnes relations avec leurs joueurs, lorsque certains pairs exercent une influence négative sur d'autres joueurs sans que l'entraîneur n'intervienne, lorsque les parents mettent de la pression sur leurs enfants pour qu'ils performant, et finalement, lorsque les jeunes athlètes doivent performer dans un environnement compétitif malsain au niveau psychologique. Bien que toutes les études de cette section comportent un échantillon mixte (garçons et filles), aucune d'elles ne fournit une analyse comparative des expériences selon le genre. De futures études devraient vérifier dans quelle mesure les garçons et les filles perçoivent différemment leurs expériences en contexte sportif.

Les habiletés de vie qui sont développées dans les programmes sportifs avec ou sans intervention psychosociale

L'étude de Daud & Carruthers (2008) précédemment mentionnée a permis de faire ressortir des habiletés développées par les jeunes lors de leur participation aux diverses activités du programme, telles : se faire des amis, travailler en équipe, être empathique, résoudre des problèmes, apprendre à négocier avec respect et avoir du leadership.

Dworkin et al. (2003) ont voulu savoir quelles étaient les habiletés développées par les adolescents lors de leur participation à des activités parascolaires (sportives et non-sportives). La collecte des données consistait en dix groupes de discussion où les adolescents devaient mentionner les habiletés qu'ils avaient développées via leur participation aux activités. L'analyse de contenu des entretiens de groupe a permis aux auteurs d'identifier six principales habiletés de vie : (1) mieux se connaître (par exemple, essayer de nouvelles choses, augmenter ses connaissances, apprendre à mieux cerner ses propres limites), (2) développer son sens de l'initiative (par exemple, apprendre à se fixer des buts réalistes, fournir des efforts nécessaires à la réussite et persévérer, apprendre à gérer son temps, assumer ses responsabilités), (3) développer le contrôle de ses émotions (par exemple, apprendre à contrôler sa colère et son anxiété pour ne pas que cela interfère avec son attention et sa performance, développer des stratégies pour mieux gérer son stress), (4) développer des relations interpersonnelles positives (par exemple, interagir avec des personnes qui ne font pas partie de son réseau actuel et avoir de l'empathie et de la compréhension à leur égard, développer des relations loyales et profondes avec certains pairs), (5) développer des habiletés sociales et le travail d'équipe (par exemple, apprendre à travailler avec les autres en tant que groupe et en tant qu'équipe, assumer des responsabilités et développer son sens du leadership, apprendre à recevoir et à donner des rétroactions constructives et développer des habiletés de communication), et (6) s'entourer d'un réseau d'adultes significatifs et développer son

capital social (par exemple, mieux connaître sa communauté, accepter le soutien des leaders et des membres de sa communauté). À l'instar de l'étude de Daud et al. (2008), les activités auxquelles les jeunes participaient étaient diversifiées dans leurs contenus, c'est-à-dire qu'il y avait des activités sportives et non-sportives; or, les auteurs ne fournissent aucune analyse permettant de vérifier si les divers types d'activités avaient un impact différentiel sur les jeunes. Il est donc difficile de distinguer le rôle spécifique du sport dans le développement des habiletés de vie rapportées par les jeunes. Également, il se peut qu'en participant aux groupes de discussion, certains participants n'aient pas voulu partager leurs expériences personnelles vécues lors des activités parascolaires. Il aurait été intéressant d'interviewer individuellement certains jeunes afin de connaître leurs propres perceptions. Cette méthode aurait pu contribuer à contrer la désirabilité sociale chez certains participants qui, surtout à l'adolescence, auraient possiblement été tentés de vouloir joindre le discours dominant lors de la discussion de groupe.

Martinek et al. (2001) ont étudié les effets du programme *Project Effort* dont l'objectif était d'amener les jeunes à développer des habiletés nécessaires dans le sport et à transférer ces habiletés dans leurs comportements en classe. Plus précisément, les habiletés ciblées étaient : la capacité de fournir des efforts nécessaires à la réalisation d'une tâche, l'autonomie, le contrôle de soi et l'empathie. L'échantillon était composé de 16 élèves du primaire. Les résultats de l'analyse des journaux de bord des mentors du programme et des enseignants et de l'analyse des entrevues individuelles avec les jeunes montrent que ces derniers ont été en mesure de faire les efforts nécessaires en classe en se fixant des objectifs à court et à long termes. Ils n'ont toutefois pas transféré toutes les valeurs du programme *Project Effort* dans leurs comportements en classe (par exemple : le contrôle de soi et l'empathie). Étant donné que cette étude a été réalisée dans une école primaire et qu'à notre connaissance aucune évaluation de *Project Effort* n'a été menée au niveau secondaire, on ne peut assumer que les résultats seraient les mêmes

chez des adolescents. Il serait intéressant qu'une adaptation du programme au niveau du secondaire soit expérimentée. De plus, la contribution de cette étude est intéressante puisque que les auteurs ont cherché à vérifier le transfert des habiletés dans un autre domaine de la vie, soit en classe.

Les études de cette section montrent que les jeunes peuvent éventuellement développer des habiletés de vie lors de leur participation à des activités parascolaires sportives. En résumé, les études qualitatives de cette section suggèrent que les habiletés de vie qui pourraient être développées au moyen du sport sont :

- l'habileté à se faire des amis
- l'habileté à travailler en équipe
- l'empathie
- l'habileté à résoudre des problèmes
- l'habileté à faire des compromis
- le leadership
- la connaissance de soi
- le sens de l'initiative
- le contrôle de ses émotions
- l'habileté à construire des relations interpersonnelles positives
- l'habileté à s'entourer d'un réseau d'adultes significatifs et à acquérir du capital social

Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif

Les études effectuées dans un contexte social emploient peu de devis expérimentaux. En effet, peu d'auteurs ont tenté ces expériences, car il est difficile de satisfaire les exigences de la démarche expérimentale en contexte réel. Réaliser une étude avec un groupe témoin qui présente les mêmes caractéristiques et les mêmes influences extérieures que

le groupe expérimental représente un défi difficile à relever. Il n'est donc pas étonnant de retrouver seulement trois études avec des devis quasi-expérimentaux ayant évalué des programmes de développement d'habiletés de vie chez des adolescents.

Trois études quasi-expérimentales ont fait l'évaluation des programmes *Going for the GOAL* et *SUPER* élaborés par Danish & Nellen (1997). Papacharisis et al. (2005), Goudas et al. (2006) et Goudas & Giannoudis (2008) ont évalué des versions abrégées de ces programmes auprès de jeunes sportifs grecs. Il s'agissait de versions abrégées en ce sens qu'une partie seulement de leurs ateliers respectifs ont été mis en œuvre (les procédures de chacune des études sont décrites au tableau 2). Ces trois études ciblaient les mêmes hypothèses suivantes : les étudiants qui ont participé aux programmes (1) performant mieux aux tests d'habiletés sportives ou de conditionnement physique, (2) démontrent de meilleures connaissances des habiletés de vie, et (3) ont davantage confiance en leur capacité à utiliser les habiletés de vie parce qu'ils ont plus de connaissances et d'occasions pour les pratiquer. Les résultats montrent une relation positive pour les trois hypothèses chez les groupes expérimentaux comparativement aux groupes témoins dans les trois études, à l'exception de la troisième hypothèse dans l'étude de Goudas & Giannoudis (2008) où une association positive mais non significative a été constatée. En effet, les résultats de Goudas & Giannoudis (2008) indiquent qu'il n'y a pas d'association statistiquement significative au test de confiance en leur capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et à penser de façon positive, même si les participants du groupe expérimental ont, en général, obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin. Ces trois évaluations des versions abrégées de ces programmes omettent toutefois d'étudier un aspect important des idées fondatrices des programmes élaborés par Danish & Nellen (1997), soit le transfert à d'autres domaines de la vie des habiletés de vie développées en contexte sportif. Tel que mentionné précédemment, pour ces deux auteurs, des habiletés de vie ne constituent pas de véritables habiletés de vie si elles ne

sont mises en œuvre que dans le sport, auquel cas elles sont des habiletés sportives (Danish & Nellen, 1997). Il est à noter que les trois études ne précisent pas quels aspects et quels ateliers des programmes *Going for the GOAL* ou *SUPER* ont été utilisés dans leur expérience. Il s'avère donc difficile de conclure que ces évaluations attestent de l'efficacité de ces programmes.

Dans une étude réalisée auprès de 100 adolescents (23 filles et 77 garçons) aux États-Unis, Brunelle et al. (2007) ont voulu évaluer l'impact du programme *The First Tee* (incluant 5 leçons de *SUPER*), combiné à un programme d'un an de bénévolat, sur le développement de valeurs pro-sociales. Les deux hypothèses de recherche étaient : (1) l'enseignement des habiletés de vie dans le programme *The First Tee* a un impact sur le développement des valeurs pro-sociales des adolescents, et (2) les adolescents qui se sont impliqués dans un programme de bénévolat conservent les valeurs pro-sociales apprises dans le programme. Tous les participants ont complété les questionnaires servant à vérifier les deux hypothèses en pré et en post-intervention (le contenu des questionnaires est décrit au tableau 2). Ils ont également rempli ces questionnaires lors du suivi qui a été effectué six mois après la mise en œuvre de *The First Tee*. En plus, 65 jeunes (20 filles et 45 garçons) sur les 100 participants ont répondu, lors du suivi, à un sondage portant sur leur expérience de bénévolat. Tous n'ont pas pu compléter leur bénévolat (seulement 42 sur 65) créant ainsi ce que les auteurs considèrent comme un groupe témoin « naturel » (sic) ($n = 23$). Les résultats indiquent que le programme a un impact positif significatif sur les valeurs pro-sociales des adolescents et montrent une amélioration du développement d'habiletés de vie (responsabilité, intérêts sociaux, identification de buts personnels) en post-intervention. Les résultats de l'étude montrent aussi que les participants du groupe expérimental (groupe ayant participé au programme de bénévolat) ont plus de connaissances sur les façons de se fixer des buts et sont plus confiants qu'ils pourraient les atteindre. Leur expérience dans le programme de bénévolat a eu un impact significatif sur

leur niveau d'empathie et leur sens des responsabilités sociales et leur a permis d'avoir la confiance et la compétence d'intégrer des habiletés, des valeurs et des attitudes pro-sociales dans leurs comportements au quotidien. Cette étude comporte cependant quelques faiblesses au plan méthodologique. D'abord, comme il n'y avait pas de véritable groupe témoin lors de l'intervention, il est difficile de conclure que ces résultats sont la conséquence de l'intervention plutôt que d'autres facteurs confondants. Une autre limite est que la répartition des participants à chacun des deux groupes (expérimental et témoin) n'a pas été faite au hasard mais a résulté de l'attrition de certains jeunes (certains jeunes ont quitté le programme de bénévolat pour différentes raisons). Les résultats ne peuvent donc être généralisés à la population des jeunes de cet âge.

Il ressort des quatre études de cette section que les adolescents sont plus aptes à identifier des habiletés de vie et ont plus de connaissances sur chacune d'entre elles lorsqu'ils ont suivi des programmes sportifs qui visent le développement d'habiletés de vie. Toutefois, aucune recherche à ce jour n'a pu évaluer de façon rigoureuse le transfert des habiletés de vie dans d'autres domaines de la vie pour chacun des programmes mentionnés dans cette section.

Études non expérimentales quantitatives portant sur le développement d'habiletés de vie chez les adolescents en contexte sportif

Des études non expérimentales avec des données quantitatives ont été publiées par Eccles & Barber (1999) et par Hansen et al. (2003) (voir tableau 3). Dans une étude longitudinale de huit vagues de collecte de données (de 1983-84 pour la vague 1 à 1996-97 pour la vague 8), Eccles & Barber ont voulu examiner les bénéfices et les risques potentiels associés à la participation à divers types d'activités parascolaires. L'étude de 1999 rapporte les données recueillies lors des vagues 6 et 7 (1990-91 et 1992-93) auprès de 1259 répondants. L'analyse des résultats montre que la participation à des activités

parascolaires à l'école secondaire semble être un contexte favorable à la réussite scolaire et à la prévention de comportements à risque. Les résultats indiquent également que la participation à des sports, à des activités de leadership, à des activités spirituelles et à des clubs scolaires augmentent la probabilité de s'engager dans des études à temps plein à l'âge de 21 ans. La participation sportive accroît le sentiment d'appartenance à l'école, mais est toutefois associée à un risque plus élevé de consommation d'alcool, risque qui n'est pas observé dans la participation à des activités artistiques (chez les hommes) et à des activités pro-sociales tant chez les hommes que chez les femmes. Cette étude longitudinale a permis d'établir des associations et de faire des prédictions de comportements selon le choix d'activités parascolaires fait par les jeunes.

Dans une étude corrélationnelle conduite auprès de 450 élèves du secondaire, Hansen et al. (2003) ont voulu vérifier si : (1) les adolescents qui participent à des activités organisées y vivent plus d'expériences d'apprentissage que dans deux autres contextes de leur vie quotidienne, soit en classe et en socialisant avec des amis, et (2) les apprentissages faits lors des activités diffèrent selon le type d'activité. Les résultats suggèrent que les activités organisées sont associées positivement au développement du sens de l'initiative, de la connaissance de soi, du contrôle de ses émotions, du travail d'équipe et de l'attachement envers d'autres membres de la communauté. Les résultats des analyses montrent aussi que les activités de bénévolat et les activités organisationnelles (par exemple faire partie d'un club social) sont associées à une meilleure connaissance de soi, à des valeurs pro-sociales et à des liens positifs avec les adultes. Les activités sportives sont associées à une meilleure connaissance de soi, au contrôle de ses émotions et au développement d'habiletés physiques. Hansen et al. indiquent par ailleurs que les adolescents participant à des activités sportives ont également rapporté avoir vécu des expériences négatives, notamment dans leurs

interactions avec certains pairs et en raison de comportements inappropriés de la part de certains adultes.

Il ressort de ces deux études que les jeunes vivent des expériences tant positives que négatives lors de leur participation à des activités parascolaires. Dans les deux études, les activités prises en compte sont diversifiées (activités sportives et non sportives) et peu de précisions sont fournies quant au contenu des interventions faites lors de ces activités. Il est donc difficile de cibler quels aspects de chaque type d'activité favorisent ou nuisent au développement des habiletés de vie. D'autres recherches devraient considérer cette question dans leur devis.

3.3. Conclusion

Les connaissances sur l'utilisation du sport comme outil de développement d'habiletés de vie auprès des jeunes sont encore peu développées. Les études publiées dans ce domaine sont peu nombreuses et plusieurs présentent des lacunes au plan de la rigueur méthodologique. Néanmoins, certains auteurs ont identifié quelques facteurs qui contribuent au développement des habiletés de vie et ont examiné quelles étaient les expériences positives et négatives vécues dans le sport. Un défi futur pour les chercheurs sera d'évaluer les effets à long terme des programmes sportifs qui intègrent des interventions psychosociales. À ce jour, il semble que les jeunes ayant participé à des programmes sportifs ciblant le développement d'habiletés de vie à l'aide d'ateliers de formation connaissent et savent identifier les habiletés de vie. Toutefois, pour que des habiletés développées dans le sport soient des habiletés de vie, elles doivent être transférées à d'autres domaines de la vie. L'évaluation du transfert des habiletés constitue un autre défi de la recherche dans ce domaine puisque plusieurs facteurs peuvent contribuer au transfert et au maintien des habiletés de vie à long terme. Finalement, des études sur la comparaison entre les différents types d'activités parascolaires ainsi que les

caractéristiques individuelles et socioculturelles des jeunes qui s'y inscrivent sont manifestement nécessaires. Ainsi, on pourrait éventuellement mieux cerner en quoi la pratique sportive se distingue des autres types d'activités en ce qui concerne le développement des habiletés de vie et connaître les traits distinctifs des adolescents en fonction de leur choix et préférences d'activités; ce dernier élément de connaissance permettrait de vérifier si ce sont les activités ou les dispositions préalables des individus qui favorisent le développement d'habiletés de vie.

Tableau 1 : Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Martinek et al. (2001)	Décrire l'impact du programme sportif <i>Project Effort</i> sur 16 jeunes d'une école primaire	Programme <i>Project Effort</i> ; pendant 6 mois Sujets : 16 écoliers de milieu défavorisé Milieu : Greensboro en Caroline du Nord, États-Unis	Journaux de bord remplis par les 8 mentors du programme après chaque session de "fixation d'objectif" Journaux de bord des enseignants sur les élèves s'étant fixé un objectif Entrevues semi-dirigées auprès des 16 jeunes portant sur les buts du programme et sur ce qu'ils ont appris	Les élèves ont été en mesure de faire les efforts nécessaires en classe en se fixant des objectifs à court et à long termes. Ils n'ont toutefois pas nécessairement transféré toutes les valeurs du programme <i>Project Effort</i> dans la classe (par exemple : le contrôle de soi et l'empathie)
Dworkin et al. (2003)	Comprendre le développement des adolescents lors de leur participation à des activités parascolaires	Participation aux activités parascolaires de l'école. Élèves impliqués dans des activités sportives (72 %), artistiques (60 %), ou du type organisationnel (ex. club) (83 %) Sujets : 55 adolescents d'une école secondaire multiethnique (23 garçons, 32 fille); âge moyen de 16 ans; 56 % caucasiens, 22 % afro-américains, 4 % asiatiques, 18 % biraciaux Milieu : Illinois, États-Unis	Approche phénoménologique 10 groupes de discussion (entre 4 et 9 participants pour chaque groupe de discussion) portant sur le développement personnel des adolescents et les expériences qu'ils ont vécues lors de leur participation aux activités parascolaires	Les auteurs ont identifié 6 domaines où les jeunes ont développé des habiletés: (1) travailler son identité, (2) développer son sens de l'initiative, (3) développer le contrôle de ses émotions, (4) développer des relations interpersonnelles de qualité, (5) développer des habiletés sociales et le travail d'équipe, (6) et s'entourer d'un réseau d'adultes significatifs et acquérir du capital social

Tableau 1 : Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Gould et al. (2007)	Explorer quelles sont les stratégies des entraîneurs de renom au football de niveau secondaire pour développer des habiletés de vie chez leurs jeunes athlètes	Entraîner des équipes de football au niveau secondaire Sujets : 10 entraîneurs finalistes pour le prix <i>NFL Coach of the Year Program</i> ; 9 caucasiens, 1 asio-américain; âge moyen de 54 ans; ont entre 22 et 44 ans d'expérience comme entraîneur; 4 sont dans des écoles privées catholiques, 6 dans des écoles publiques; tous sont des enseignants, 7 ont une maîtrise; 9 ont une certification en entraînement au niveau collégial Milieu : États-Unis	10 entrevues semi-dirigées portant sur les stratégies utilisées par les entraîneurs pour développer des habiletés de vie chez leurs athlètes; Chaque entrevue était précédée d'un questionnaire ouvert portant sur les informations du milieu, les expériences d'encadrement, les origines ethniques des joueurs, et les croyances par rapport à la victoire et à la défaite	Quatre facteurs influencent le développement des habiletés de vie selon les entraîneurs : (1) l'entraîneur incarne une philosophie qui favorise le développement des habiletés de vie de l'athlète même s'il encourage la victoire sportive, (2) l'entraîneur établit des relations significatives avec ses joueurs, (3) l'entraîneur élabore des stratégies ciblant le développement d'habiletés de vie, (4) l'entraîneur est sensible aux facteurs environnementaux et individuels de ses athlètes (e.g. le statut socioéconomique et le contexte familial)
Daud et al. (2008)	Explorer l'impact d'un programme parascolaire sur le développement d'adolescents provenant de milieu à risque et comprendre quels sont les éléments du programme qui ont contribué au développement des habiletés	Participation aux activités parascolaires de l'école. Élèves impliqués dans des activités diverses. Sujets : 25 étudiants dans 2 écoles de milieux défavorisés, (entre 10 et 15 ans); 48 % de garçons, 52 % de filles; École A : 13 étudiants (62 % latino-américains, 23 % afro-américains, 15 % caucasien); École B : 12 étudiants (67 % latino-américains, 17 % afro-américains, 8 % caucasien, 8 % autres) 2 coordonnateurs par école : 2 hommes caucasiens à l'école A, 2 femmes caucasiennes à l'école B Milieu : Las Vegas, États-Unis	Entrevues semi-dirigées auprès de 25 participants aux activités parascolaires et auprès des 4 coordonnateurs du programme Groupe de discussion avec 21 des 25 participants Les entrevues et le groupe de discussion ont porté sur les perceptions des jeunes et des coordonnateurs de l'impact des activités parascolaires sur les jeunes et sur les éléments du programme qui ont contribué au développement des habiletés chez les jeunes Observations directes sur le terrain	Le programme constitue (1) un environnement agréable et stimulant, (2) un lieu où l'on peut apprendre des valeurs et des comportements positifs, (3) un moyen pour essayer des nouvelles activités et pour développer un sentiment de compétence personnelle, et (4) un début vers l'élaboration de projets futurs positifs Les jeunes ont rapporté avoir développé des habiletés telles « se faire des amis », travailler avec les autres de façon efficace, l'empathie, la résolution de problèmes, la négociation, et le leadership

Tableau 1 : Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Holt et al. (2008)	Explorer dans quelle mesure et comment les adolescents ont appris des habiletés de vie via leur participation à une équipe scolaire de soccer	Participation à une équipe scolaire de soccer: 10 pratiques et 10 parties, 60 heures d'observation directe Sujets: 12 étudiants-athlètes masculins; âge moyen de 17,1 ans; moyenne d'années d'expérience au soccer de 11,3 ans; 4 caucasiens, 2 Indiens, 1 Slovaque, 1 Italien, 1 Japonais, 1 Afghan, 1 Kényan, 1 Marocain Milieu: Canada	Approche ethnographique Notes prises sur le terrain par 2 chercheurs (une femme de 22 ans, et un homme de 33 ans) Entrevues auprès des 12 participants portant sur les habiletés de vie développées lors de leur participation à l'équipe de soccer	La philosophie de l'entraîneur favorise la construction de la relation joueur-entraîneur, ce qui, selon les auteurs, contribue au développement de la prise de décision, le sens de l'initiative, le respect, le travail d'équipe et le leadership
Wright et al. (2008)	Explorer le processus d'implantation et les effets à court-terme d'un programme d'activité physique basé sur la responsabilité intégré aux cours d'éducation physique au secondaire	Programme <i>Tai Chi Tiger</i> : 20 leçons, 2 fois par semaine pendant 10 semaines Sujets: 23 Afro-américains (14 filles, 9 garçons); âge moyen de 14,8 ans Milieu: États-Unis	Entrevues semi-dirigées auprès de 6 participants (4 filles, 2 garçons), de l'instructeur, et du directeur Groupe de discussion auprès de 4 participants Observations des leçons et tenue d'un journal de bord Plans de chacune des leçons Journal de bord portant sur la responsabilité : 13 items à remplir pour chacun des participants après chaque leçon : échelle à 5 points Réflexions écrites sur le thème des habiletés de vie Appréciations des participants lors de 3 leçons : réponses à vrai ou faux et à choix multiples Évaluation de programme anonyme des participants à la dernière leçon	Cinq facteurs ont contribué au développement positif des adolescents : (1) avoir établi un curriculum pertinent pour la clientèle, (2) avoir surmonté les barrières raciales et culturelles lors de l'implantation, (3) avoir pratiqué les habiletés de vie dans les cours, (4) avoir considéré le potentiel de transfert d'habiletés dans d'autres domaines de la vie, (5) avoir créé un programme apprécié par les participants

Tableau 1 : Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Fraser-Thomas et al. (2009)	Comprendre quelles sont les expériences positives et négatives vécues par les adolescents qui participent à des sports	Participation à un club de natation au niveau compétitif Sujets : 22 nageurs de niveaux différents (5 garçons, 17 filles); âge moyen de 16,6 ans Milieu: Ontario et Nouvelle-Écosse, Canada	Entrevues semi-dirigées auprès de 22 participants portant sur leurs expériences positives et négatives vécues dans leur participation à des clubs de natation compétitifs	Résultats d'expériences positives vécues : (a) être en mesure de relever des défis, (b) vivre des relations significatives avec des adultes et des pairs, (c) développer le sens de l'implication communautaire, (d) vivre des expériences significatives Résultats d'expériences négatives vécues: (e) piètres relations avec l'entraîneur, (f) influence négative de la part de certains pairs, (g) pression parentale, (h) environnement compétitif malsain au plan psychologique
Holt et al. (2009)	Étudier comment des jeunes adultes ont développé des habiletés de vie lors de leur participation au sein de programme sportif de niveau compétitif pendant leur adolescence	Participation à un club sportif compétitif pendant l'adolescence Sujets: 40 jeunes adultes de classe moyenne d'une université canadienne qui ont pratiqué un sport de compétition pendant leur adolescence; (20 hommes, âge moyen de 22,6 ans; et 20 femmes, âge moyen de 21,4 ans); caucasiens à 95 %; ont pratiqué principalement : volleyball (9), basketball (8), soccer (6), ski (4), patinage (3), football (2), baseball (1), hockey sur glace (1), rugby (1), water-polo (1), golf (1), athlétisme (1), natation (1), karaté (1) Milieu: Canada	Étude rétrospective Entrevues auprès des 40 participants portant sur comment ils ont développé des habiletés de vie lors de leur participation à des sports de compétition	Trois facteurs contribuent au développement des habiletés de vie dans le sport: (1) les interactions sociales avec les pairs, (2) le renforcement par les parents des valeurs en lien avec l'éthique sportive, (3) l'accent des entraîneurs mis sur le travail d'équipe et les efforts nécessaires à la réussite. Les entraîneurs ont pu également avoir des influences négatives sur les joueurs, notamment lorsqu'ils mettent l'accent sur la victoire et qu'ils sont agressifs dans leurs commentaires, ce qui entraîne une augmentation du niveau de stress négatif chez les athlètes

Tableau 1 : Études qualitatives portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Jones et al. (2009)	Explorer comment les habiletés de vie sont développées lors de la participation à des sports	Participation au tennis pendant son adolescence Sujet: 1 athlète féminine âgée de 22 ans spécialisée en tennis; étudiante aux cycles supérieurs dans une université britannique; a gagné plusieurs prix et distinctions pour son excellence académique et pour son excellence sportive; fait du bénévolat auprès de jeunes avec des handicaps physiques et mentaux Milieu: Angleterre	5 entrevues semi-dirigées portant sur le développement d'habiletés de vie lors de sa participation au sport et portant sur le transfert de ses habiletés dans d'autres domaines de la vie 30 heures de discussions informelles	La participante a rapporté (1) qu'elle avait des prédispositions telles l'éthique de travail et une bonne connaissance de soi, ce qui a contribué à l'apprentissage d'autres habiletés de vie; (2) que les expériences concrètes et réelles vécues au tennis étaient des contextes où elle a davantage appris des habiletés de vie; (3) qu'elle a transféré ces habiletés dans d'autres domaines de la vie, notamment au niveau scolaire

Tableau 2 : Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Papacharisis et al. (2005)	<p>Évaluer l'efficacité du programme <i>SUPER</i></p> <p>En comparaison avec le groupe témoin, les étudiants qui ont reçu le programme <i>SUPER</i> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. performant mieux aux tests d'habiletés sportives 2. démontrent de meilleures connaissances des habiletés de vie 3. ont plus confiance en leur capacité à utiliser les habiletés de vie parce qu'ils ont plus de connaissances et d'opportunités pour les pratiquer 	<p>Version abrégée du programme <i>SUPER</i> pendant 8 semaines</p> <p>Sujets : Adolescents grecques entre 10 et 12 ans; ont une expérience en sport au niveau régional compétitif d'un minimum de 2 ans</p> <p>40 joueuses de volleyball; âge moyen de 11,47 ans; groupe expérimental (n = 19), groupe témoin (n = 21)</p> <p>32 joueurs de soccer; âge moyen de 11,7 ans; groupe expérimental (n = 15), groupe témoin (n = 17)</p> <p>Milieu : Grèce</p>	<p>Mesures : 1. Test d'habiletés sportives au volleyball et au soccer (selon le sport de l'athlète)</p> <p>2. Questionnaire de connaissance sur se fixer des buts, résoudre des problèmes et penser de façon positive</p> <p>3. Questionnaire de confiance en ses capacités à se fixer des buts, à résoudre des problèmes, et à penser de façon positive</p> <p>Procédure : Tous les participants ont complété les questionnaires et ont fait le test d'habiletés sportives en pré et en post intervention;</p> <p><i>SUPER</i> a été enseigné au groupe expérimental au début de chaque séance d'entraînement;</p> <p>Le groupe témoin a eu les mêmes entraînements sans avoir reçu les sessions de <i>SUPER</i> en début d'entraînement</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les participants du groupe expérimental ont mieux performé de façon significative aux tests de performance (habiletés sportives) que les athlètes du groupe témoin 2. Les résultats du groupe expérimental sont significativement meilleurs que ceux du groupe témoin par rapport à leur connaissance en lien avec les habiletés de vie 3. Les participants du groupe expérimental ont montré de façon significative une meilleure confiance en leur capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et à penser de façon positive comparativement aux participants du groupe témoin

Tableau 2 : Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Goudas et al. (2006)	Évaluer l'efficacité des programmes <i>GOAL</i> (version abrégée) et <i>SUPER</i> (version abrégée) enseigné lors des cours d'éducation physique; En comparaison avec le groupe témoin, les étudiants qui ont reçu le programme <i>SUPER</i> : 1. performant mieux aux tests de conditionnement physique 2. démontrent une meilleure connaissance des habiletés de vie 3. ont plus confiance en leur capacité à utiliser les habiletés de vie parce qu'ils ont plus de connaissances et d'opportunités pour les pratiquer	Version abrégée des programmes <i>GOAL</i> et <i>SUPER</i> : 2 sessions par semaine pendant 4 semaines Sujets : 73 élèves de 7 ^e année (35 garçons, 38 filles) provenant de 4 classes; âge moyen de 12,32 ans; groupe expérimental: 2 classes; groupe témoin: 2 classes Milieu : Grèce	Mesures : 1. Test de condition physique (test de pompes, test de flexion avant du tronc) 2. Questionnaire de connaissance sur se fixer des buts, résoudre des problèmes et penser de façon positive 3. Questionnaire de confiance en ses capacités à se fixer des buts, à résoudre des problèmes, et à penser de façon positive (<i>les questionnaires 2 et 3 sont les mêmes que dans l'étude de Papacharisis et al. 2005</i>) Procédure : Tous les participants ont complété les questionnaires et ont fait le test d'habiletés sportives en pré et en post intervention; La version abrégée et combinée de <i>SUPER</i> et <i>GOAL</i> a été enseignée au groupe expérimental au début de chaque cours d'éducation physique; Le groupe témoin a eu les mêmes cours d'éducation physique sans avoir reçu le programme au début, à la place, ils ont eu des capsules éducatives sur les jeux olympiques	1. Les participants du groupe expérimental ont mieux performé de façon significative aux tests de condition physique 2. Les résultats du groupe expérimental sont significativement meilleurs que ceux du groupe témoin par rapport à leur connaissance en lien avec les habiletés de vie 3. Les participants du groupe expérimental ont montré de façon significative une meilleure confiance en leur capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et à penser de façon positive comparativement aux participants du groupe témoin

Tableau 2 : Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Brunelle et al. (2007)	<p>Déterminer l'impact d'un programme sportif combinant du bénévolat et l'enseignement des habiletés de vie sur le développement des valeurs pro-sociales des adolescents</p> <p>1. L'enseignement des habiletés de vie dans le programme <i>The First Tee</i> a un impact sur le développement des valeurs pro-sociales des adolescents</p> <p>2. Les adolescents qui se sont impliqués dans un programme de bénévolat maintiennent dans le temps les valeurs pro-sociales développées dans le programme</p>	<p>Participation au programme de golf <i>The First Tee</i> (incluant 5 sessions du programme <i>SUPER</i>), suivi d'une participation à un programme de service communautaire pendant 1 an (le service communautaire étant pour le groupe expérimental seulement)</p> <p>Sujets : 100 adolescents (23 filles, 77 garçons); 36 afro-américains, 44 caucasiens, 11 multi-ethniques, 4 asio-américains, 1 amérindien, 3 latino-américains; entre 13 et 17 ans, âge moyen de 14,92 ans</p> <p>Milieu : États-Unis</p>	<p>Mesures : <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (IRI; Davis, 1983), le <i>Social and Personal Responsibility Scale</i> (Conrad & Hedin, 1981), le <i>Social Interest Scale</i> (SIS; Crandall, 1991), le <i>Crandall's Social Desirability Scale</i> (Crandall, Crandall, & Katkovsky, 1965), le <i>Goal Knowledge Scale</i>, et un questionnaire sur l'auto-efficacité, en plus de deux questionnaires évaluant la participation des jeunes à leur service communautaire lors du suivi</p> <p>Procédure : Tous les participants ont complété les questionnaires en pré et en post intervention (lors de leur participation à <i>The First Tee</i>), et lors du suivi;</p> <p>Suivi : 6 mois après <i>The First Tee</i>, les participants ont dû remplir un sondage portant sur leur bénévolat; 65 jeunes ont répondu (20 filles, 45 garçons); tous n'ont pas pu compléter leur heures de bénévolat (seulement 42 sur 65) créant ainsi un groupe contrôle "naturel" (n = 23) (nommé ainsi par les chercheurs)</p>	<p>Les résultats indiquent que le programme a eu un impact significatif sur les valeurs pro-sociales des adolescents;</p> <p>Les résultats montrent une augmentation du développement d'habiletés de vie (responsabilité, intérêts sociaux, connaissance de ses buts) en post-intervention;</p> <p>Les résultats montrent que les participants du groupe expérimental (groupe ayant participé au programme de bénévolat) ont plus de connaissances sur les façons de se fixer des buts et sont plus confiants qu'ils pourraient atteindre ces buts;</p> <p>Leur expérience dans le programme de bénévolat a eu un impact significatif sur leur niveau d'empathie et de responsabilité sociale;</p> <p>Il est mentionné que le maintien de ces comportements tient au fait qu'il est primordial de les mettre en pratique. Le programme de bénévolat permet aux adolescents d'avoir la confiance et la compétence d'intégrer des habiletés, des valeurs et des attitudes pro-sociales dans leurs comportements au quotidien</p>

Tableau 2 : Études quasi-expérimentales portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (suite)
(par ordre chronologique croissant)

Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Goudas et al. (2008)	<p>Évaluer l'efficacité du programme <i>SUPER</i> (version abrégée) enseigné lors des cours d'éducation physique</p> <p>En comparaison avec le groupe témoin, les étudiants qui ont reçu le programme <i>SUPER</i> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. performent mieux aux tests d'habiletés sportives; 2. démontrent une meilleure connaissance des habiletés de vie; 3. ont plus confiance en leur capacité à utiliser les habiletés de vie parce qu'ils ont plus de connaissances et d'opportunités pour les pratiquer 	<p>Version abrégée du programme <i>SUPER</i> : 17 leçons</p> <p>Sujets: 165 élèves de 2 écoles primaires et de 2 <i>Junior High School</i> (86 élèves de 6^e année du primaire, âge moyen de 12 ans; 79 élèves de 2^e année de <i>Junior High School</i>, âge moyen de 14 ans); milieu de classe moyenne;</p> <p>En comptant les absences, 130 élèves ont été considérés comme les participants de l'étude : groupe expérimental n = 69 élèves (4 classes, donc 1 dans chaque école), groupe témoin n = 61 élèves (4 classes, donc 1 dans chaque école)</p> <p>Milieu : Thessaloniki, Grèce</p>	<p>Mesures : 1. Test d'habiletés sportives au basketball (dribble et passe-poitrine) et au volleyball (manchette et touche)</p> <p>2. Questionnaire de connaissance sur se fixer des buts, résoudre des problèmes et penser de façon positive</p> <p>3. Questionnaire de confiance en ses capacités à se fixer des buts, à résoudre des problèmes, et à penser de façon positive (<i>les questionnaires 2 et 3 sont les mêmes que dans l'étude de Papacharisis et al. 2005</i>)</p> <p>Procédure : <i>SUPER</i> a été enseigné au groupe expérimental au début de chaque cours d'éducation physique (10 minutes d'enseignement sur les habiletés de vie suivantes : se fixer des buts, résoudre des problèmes et penser de façon positive); Le groupe témoin a eu des cours portant sur les habiletés sportive au basketball et au volleyball sans avoir reçu les sessions de <i>SUPER</i> en début de classe, à la place, ils ont reçu des capsules éducatives sur les fonctions du corps lors de l'exercice;</p> <p>Tous les participants ont complété les questionnaires et ont fait le test d'habiletés sportives en pré et en post intervention</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les participants du groupe expérimental ont mieux performé aux tests d'habiletés sportives que les athlètes du groupe témoin. Toutefois, seuls les résultats aux tests de la passe-poitrine au basketball et de la manchette au volleyball ont eu des résultats statistiquement significatifs 2. Les résultats du groupe expérimental sont significativement meilleurs que ceux du groupe témoin par rapport à leur connaissance en lien avec les habiletés de vie 3. Aucune association significative au test de confiance en leur capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et à penser de façon positive entre les deux groupes. Toutefois, les participants du groupe expérimental ont, en général, obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle

Tableau 3 : Études non expérimentales quantitatives portant sur le développement d'habiletés de vie dans le sport chez les adolescents (par ordre chronologique croissant)				
Auteurs	Objectif	Intervention	Collecte de données	Résultats
Eccles et al. (1999)	Examiner les bénéfices et les risques potentiels associés à la participation à divers types d'activités, i.e. activités pro-sociales (à l'église ou bénévolat), sports d'équipe, implication à l'école, activités artistiques, clubs académiques	<i>Michigan Study of Adolescence Life Transitions (MSALT)</i> Sujets : 1259 répondants des vagues 6 (1990-1991) et 7 (1992-1993), de classe moyenne et majoritairement caucasiens Milieu : Michigan, États-Unis	Étude longitudinale Mesure : Questionnaire portant sur la participation à des activités sportives et non sportives, sur les comportements à risque, sur les résultats scolaires, sur l'attachement à l'école et sur les caractéristiques familiales Procédure : Près de 1800 jeunes ont participé dans les 8 vagues de collecte de données; vague 1 (1983-1984) auprès de jeunes en 6 ^e année dans 10 écoles primaires, vague 8 (1996-1997) période où la plupart avaient 25-26 ans	La participation aux activités parascolaires à l'école secondaire semble être un contexte qui favorise la performance scolaire et protège contre l'adoption de comportements à risque; La participation aux sports, aux activités de leadership et aux activités spirituelles fait augmenter la probabilité d'être engagé dans des études à temps plein à l'âge de 21 ans; La participation aux sports est associée à un sentiment d'appartenance plus élevé à l'école, mais également à un risque plus élevé de consommation d'alcool; La participation à des activités artistiques (chez les hommes) et à des activités pro-sociales est associée à une faible consommation de drogue et alcool
Hansen et al. (2003)	1. Les adolescents participant à des activités organisées vivent plus d'expériences d'apprentissage qu'en classe et qu'en socialisant avec des amis 2. Les apprentissages faits lors des activités diffèrent selon le type d'activité	Participation à des activités organisées Sujets : 450 élèves de 9 ^e , 11 ^e et 12 ^e année d'une école secondaire; 55,8 % de filles, 44,2 % de garçons; 156 <i>freshmans</i> , 157 <i>juniors</i> , 137 <i>seniors</i> ; 60 % de caucasiens, 26 % d'afro-américains, 4 % de latino-américains, 2 % de asio-américains, 2 % amérindiens, 6 % autres Milieu : Illinois, États-Unis	Étude corrélacionnelle Mesures : Questionnaire d'appréciation et de participation à des activités organisées Questionnaire d'identification de l'activité organisée ciblée Questionnaire <i>YES, Version 1.0</i> (YES; Hansen & Larson, 2002) portant sur les expériences d'apprentissages Procédure : Les participants ont complété les questionnaires pendant leur cours d'éducation physique	1. Les résultats suggèrent que les activités organisées sont associées positivement au développement du sens de l'initiative, de la réflexion sur son identité, du contrôle de ses émotions, du travail d'équipe, de l'attachement envers d'autres membres de la communauté 2. Les activités de bénévolat, de service communautaire et organisationnelles sont associées au développement de l'identité, des valeurs pro-sociales, et de liens positifs avec les adultes; les activités sportives sont associées au développement de l'identité, du contrôle de ses émotions, des habiletés physiques; mais sont aussi associée à des expériences négatives telles, des interactions négatives avec des pairs et des comportements inappropriés chez certains adultes

CHAPITRE 4 – ARTICLE SCIENTIFIQUE

Comment l'intervention psychosociale dans le sport peut-elle développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance?

Laurence Lapointe¹, Suzanne Laberge¹, Martin Dusseault²

¹Département de kinésiologie, Université de Montréal

²CSSS Jeanne-Mance

INTRODUCTION

Les adolescents vivant dans des quartiers défavorisés et multiethniques des grands centres urbains seraient plus à risque de délinquance et à risque de développer des comportements anti-sociaux que les adolescents dans la population générale (Santiago et al., 2011; Stern et al, 1999). Afin de diminuer ces inégalités, des changements au niveau des conditions de vie et des changements au niveau de la structure sociale sont des stratégies à envisager. Au plan local, d'autres stratégies ont été pensées. Des programmes d'interventions psychosociales utilisant différents domaines d'activité, dont la pratique sportive, ont été expérimentés dans le but de favoriser le développement positif des adolescents (Danish & Nellen, 1997; Hartmann, 2003; Petitpas et al., 2004; Feldman & Matjasko, 2005; Brunelle et al., 2007; Gould & Carson, 2008). Toutefois, les expériences vécues lors de la participation à des équipes sportives ne sont pas toujours positives. Le sport peut contribuer au développement d'habiletés pro-sociales et anti-sociales chez les jeunes tout dépendant des expériences qu'ils ont vécues dans le contexte sportif (Mahoney & Stattin, 2000; Hansen et al., 2003; Hartmann, 2003; Faulkner et al., 2007; Rutten et al., 2007; Rutten et al., 2008; Holt et al., 2009; Fraser-Thomas & Côté, 2009). La majorité des études portant sur le développement des adolescents ont ciblé des populations générales. À ce jour, peu d'études ont porté sur les facteurs qui contribuent au développement d'habiletés de vie dans le cas particulier d'adolescents à risque de délinquance. Pourtant, chez cette population, le sport semble être un moyen propice pour

faire de l'intervention psychosociale et pour encourager le développement d'habiletés de vie (Danish & Nellen, 1997; Petitpas et al., 2004;).

Bien que les habiletés de vie soient définies de plusieurs façons dans la littérature, elles se rapprochent toutes de la définition proposée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1999) :

Aptitudes à adopter un comportement adaptatif et positif, qui permet aux individus de faire face efficacement aux exigences et aux difficultés de la vie quotidienne. (...) Les aptitudes utiles dans la vie sont des compétences personnelles, interpersonnelles, cognitives et physiques qui permettent aux individus de maîtriser et de diriger leur existence et d'acquérir la capacité à vivre dans leur environnement et à modifier celui-ci. Voici des exemples d'aptitudes utiles dans la vie : capacité à prendre des décisions et à résoudre des problèmes, raisonnement créatif et réflexion critique, conscience de soi et empathie, compétences en matière de communication et de relations interpersonnelles, capacité à faire face à ses émotions et à maîtriser le stress. (Organisation mondiale de la santé, 1999, p. 17).

Parmi les études qui se sont penchées sur le sport comme moyen de développer des habiletés de vie chez les jeunes, plusieurs études ont cherché à comprendre les habiletés que les adolescents développent lors de leur participation à des activités sportives (Hansen et al., 2003; Dworkin et al., 2003, Holt et al., 2008). Dworkin et al., (2003) ont identifié six domaines où les jeunes ont développé des habiletés : (1) connaissance de soi, (2) sens de l'initiative, (3) contrôle de ses émotions, (4) relations interpersonnelles, (5) habiletés sociales et de travail en équipe, (6) construction d'un réseau d'adultes significatifs et de capital social. Ces études n'ont toutefois pas été conduites auprès d'adolescents à risque.

Plusieurs auteurs ont élaboré des programmes pour développer des habiletés de vie chez les jeunes. Les programmes *Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER)* et *Going for the GOAL* (Danish et al., 2004; Danish et al., 2005) ont été élaborés en vue du

développement d'habiletés de vie lors d'ateliers d'intervention auprès des jeunes. Dans *SUPER*, ces ateliers sont combinés à des sessions où des habiletés sportives sont enseignées. D'autres programmes tels *The First Tee* (Brunelle et al., 2007) et *Play it Smart* (Petitpas et al., 2004) ont été élaborés sous le même format d'enseignement par ateliers. À notre connaissance, encore peu d'études avec devis rigoureux ont été en mesure d'évaluer les effets de ces programmes.

D'autres études portant sur le développement d'habiletés de vie via la pratique sportive ont mis l'accent sur les conditions et stratégies qui contribuent au développement de ces habiletés chez les jeunes dans la population en général. Selon ces études, il faudrait que les jeunes se retrouvent dans des contextes appropriés où la philosophie de l'entraîneur favorise le développement d'habiletés de vie et que les jeunes soient entourés d'adultes représentant des modèles positifs et qui sachent établir des relations significatives avec leurs joueurs tout en étant sensibles aux facteurs environnementaux et individuels de chacun d'entre eux (Petitpas et al., 2005; Gould et al., 2007). Selon Jones & Lavalée (2009), une autre condition au développement d'habiletés de vie serait nécessaire : l'apprentissage des habiletés de vie devrait se faire dans des contextes réels de la pratique sportive (Jones & Lavalée, 2009) et non dans des ateliers où seule la dimension cognitive est ciblée.

Encore très peu d'études se sont penchées sur le processus de développement d'habiletés de vie en contexte sportif, plus particulièrement chez des jeunes provenant de milieux à risque. Cette étude a comme objectif de comprendre comment les expériences vécues au sein du programme « Bien dans mes baskets » (BdmB), implanté dans un quartier défavorisé de Montréal, ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez les adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

DESCRIPTION DU PROGRAMME BDMB

BdmB est un programme de prévention et de développement psychosocial utilisant le basketball parascolaire comme outil d'intervention auprès des adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire d'une école secondaire d'un milieu multiethnique et défavorisé de Montréal. Le programme a été développé par un travailleur social en raison des obstacles rencontrés dans ses tentatives d'entrer en contact avec ces jeunes. Son analyse du milieu lui a permis de constater que le basketball correspondait à leurs intérêts. Au fil des ans, de nouvelles composantes et activités ont été ajoutées au programme, et ce, notamment depuis septembre 2006. Par exemple, en plus des pratiques, des parties et des tournois, des activités de basketball libre sur l'heure du dîner et lors des congés scolaires, de l'aide aux devoirs après l'école et la possibilité de faire du bénévolat font partie des quelques activités auxquelles les athlètes-étudiants (AÉ) peuvent participer. L'objectif général du programme est de prévenir le décrochage scolaire, la délinquance et l'exclusion sociale en amenant les jeunes à développer une éthique de travail et des compétences sociales, et ce, à travers des activités sportives qui favorisent leur insertion sociale et leur persévérance scolaire. Pour y arriver, BdmB vise plus spécifiquement le développement de comportements pro-sociaux et d'habiletés de vie chez ses AÉ dans le cadre d'une participation à des équipes de basketball parascolaire. Bien qu'il soit offert à tous les étudiants de l'école, le projet cible davantage des adolescents présentant de multiples facteurs de risque. Trait distinctif de ce programme : à travers ces diverses composantes, les entraîneurs qui sont également des travailleurs sociaux (ETS) favorisent les interventions de groupe dans des contextes réels, c'est-à-dire qu'ils basent leurs interventions sur des événements qui surviennent dans la vie des jeunes qu'ils entraînent. Cette méthode est différente de celle qu'emploient plusieurs programmes décrits dans la littérature scientifique et qui ont également comme objectifs de développer des habiletés de vie chez les jeunes. Ces programmes comportent plutôt des ateliers d'interventions psychosociales préalablement construits.

MÉTHODOLOGIE

Approche méthodologique

La présente étude s'appuie sur des données qualitatives recueillies dans le cadre d'un projet de recherche évaluative plus vaste portant sur l'évaluation du programme d'intervention psychosociale BdmB. La recherche évaluative « vise à analyser (...) le degré d'« adéquation » (la justesse des liens) entre les différentes composantes d'une intervention » (Champagne et al., 2011, p. 63). Ce volet de la recherche visait plus particulièrement l'évaluation du processus en ce qui a trait à l'analyse des mécanismes qui contribuent à la production des effets. La méthode qualitative a été privilégiée car elle permet de mieux comprendre de façon globale des processus ou des phénomènes complexes en tenant compte des significations que les acteurs leur accordent (Denzin & Lincoln, 2005; Marshall & Rossman, 2006). À l'instar de l'étude de Holt et al. (2009), l'approche rétrospective qualitative a été retenue pour cette étude parce qu'elle nous a semblé la plus appropriée pour recueillir des informations permettant de mieux comprendre le processus de développement d'habiletés de vie dans le contexte du programme BdmB. D'une part, les anciens joueurs peuvent relater les expériences qu'ils ont vécues au cours des années passées dans BdmB, et d'autre part, leur trajectoire de vie subséquente leur permet de saisir les impacts potentiels de ces expériences. Les perceptions ou points de vue et les interprétations des participants sont fondamentales pour mieux comprendre des phénomènes humains et sociaux qui sont complexes (Holt et al., 2009). L'approche de l'interactionnisme symbolique a également été utilisée pour interpréter les représentations, le sens et les significations accordés aux expériences vécues dans le passé par les participants (Denzin, 2001). Selon cette approche, les interprétations des événements vécus antérieurement par les individus ainsi que leur perception de l'impact de ces événements sur leur vie actuelle sont considérées comme valides. Ainsi, l'exactitude avec laquelle un participant se souvient d'un événement serait

moins importante que l'interprétation qu'il fait de ces événements et de ses répercussions sur sa vie (Denzin, 2001; Holt et al., 2009).

Échantillon

L'échantillon est composé de 14 jeunes adultes âgés de 18 à 26 ans (âge moyen = 22 ans, écart-type = 2,53) qui ont participé au programme BdmB lorsqu'ils faisaient leurs études secondaires (le tableau 1 présente quelques caractéristiques des participants). En moyenne, ces anciens AÉ ont joué 3,4 ans (écart-type = 1,56) dans le programme. Ces jeunes adultes sont de différentes origines ethniques : la moitié d'entre eux se sont identifiés comme étant d'origine africaine (cinq du Congo, un du Ghana et un du Cameroun), deux d'origine haïtienne, un d'Amérique latine et quatre caucasiens. Au moment de la collecte de données, cinq participants étudiaient à l'université, quatre étudiaient au niveau collégial, un avait gradué du collégial et travaillait comme agent de sécurité, un participant avait complété ses études secondaires et travaillait également comme agent de sécurité, un était en train de compléter ses études secondaires dans une école pour adultes, et deux avaient décroché pendant leurs études secondaires et travaillaient dans de petites entreprises locales. La totalité des participants utilisaient le français comme langue d'usage courant. Dans la section résultats et discussion, afin d'assurer la confidentialité des informations fournies, les extraits des entretiens seront identifiés par les sigles P1 à P14 selon leur ordre de réalisation (par exemple, P1 = le premier participant interviewé). Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique du CSSS de la Montagne et du CSSS Jeanne-Mance.

Étant donné qu'il a été difficile de retracer les anciens AÉ de BdmB, ayant quitté le programme depuis plusieurs années dans certains cas, et qu'ils n'étaient pas toujours restés en contact avec les coordonnateurs du programme, nous avons utilisé un mode d'échantillonnage de convenance (Creswell, 2007; Patton, 2002; Gall et al., 2005). Ainsi, la

sélection des participants s'est faite lorsque les chercheurs réussissaient à joindre un ancien joueur, que ce dernier était disponible et qu'il acceptait de participer volontairement à l'étude. C'est avec la collaboration du coordonnateur et de certains entraîneurs du programme que nous avons pu entrer en contact avec d'anciens AÉ. Ces derniers, à leur tour, nous ont aidés à joindre d'autres anciens AÉ de BdmB. Nous n'avons pas réalisé de pré-test compte tenu du nombre restreint de candidats disponibles pour notre étude et qu'un pré-test auprès de jeunes n'ayant pas vécu l'expérience de BdmB se serait avéré peu utile pour l'amélioration du canevas d'entretien. Par contre, avant de réaliser les entrevues, le guide d'entretien a été vérifié par le coordonnateur du programme, après quoi nous avons modifié la formulation de quelques questions pour en assurer une bonne compréhension.

Tableau 1 : Caractéristiques des participants

<i>Partici- pants</i>	<i>Âge (ans)</i>	<i>Origine ethnique</i>	<i>Années dans BdmB</i>	<i>Scolarité et/ou occupation</i>	<i>Situation des parents pendant l'adolescence</i>
<i>P1</i>	<i>22</i>	<i>Congolais</i>	<i>3</i>	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P2</i>	<i>23</i>	<i>Haïtien</i>	<i>5</i>	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Famille monoparentale, père absent</i>
<i>P3</i>	<i>20</i>	<i>Caucasien</i>	<i>5</i>	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P4</i>	<i>19</i>	<i>Caucasien</i>	<i>1</i>	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P5</i>	<i>21</i>	<i>Haïtien</i>	<i>4</i>	<i>Étudiant au collégial</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P6</i>	<i>21</i>	<i>Congolais</i>	<i>5</i>	<i>Secondaire complété; Agent de sécurité</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P7</i>	<i>21</i>	<i>Caucasien</i>	<i>5</i>	<i>Étudiant au secondaire (école pour adultes)</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P8</i>	<i>18</i>	<i>Congolais</i>	<i>3</i>	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P9</i>	<i>26</i>	<i>Congolais</i>	<i>4</i>	<i>Secondaire non complété; travaille dans la gestion d'une PME</i>	<i>Parents absents</i>
<i>P10</i>	<i>21</i>	<i>Camerounais</i>	<i>4</i>	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents en couple</i>
<i>P11</i>	<i>24</i>	<i>Nicaraguayen</i>	<i>4</i>	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents en couple</i>

<i>P12</i>	<i>26</i>	<i>Congolais</i>	<i>3</i>	<i>Collégial complété; Agent de sécurité</i>	<i>Parents divorcés</i>
<i>P13</i>	<i>25</i>	<i>Ghanéen</i>	<i>1</i>	<i>Étudiant universitaire</i>	<i>Parents absents</i>
<i>P14</i>	<i>20</i>	<i>Caucasien</i>	<i>0,6</i>	<i>Études secondaires non complétées; ASP en entreprise; travaille dans la gestion d'une PME</i>	<i>Parents divorcés</i>

PME = Petite et moyenne entreprise; ASP = Attestation de spécialisation professionnelle

Collecte de données

Les 14 entretiens semi-dirigés, d'une durée d'environ 90 minutes, ont été réalisés dans des lieux choisis par les participants. Chaque entretien a été enregistré avec le consentement du participant. L'interviewer était une étudiante à la maîtrise de 25 ans, caucasienne, qui avait reçu au préalable une formation en méthodes qualitatives et en techniques d'entretien.

Le guide d'entretien, rédigé en français, a été élaboré dans le but de connaître les expériences que les participants ont vécues au cours de leur passage dans le programme BdmB ainsi que leur perception de l'impact de ces expériences dans leur vie. Les six thèmes principaux abordés lors de l'entretien étaient : (1) leur contexte de vie pendant l'enfance, (2) l'importance que leurs parents et eux-mêmes accordaient à l'école, (3) leurs perceptions des expériences vécues dans BdmB, (4) les relations avec leurs coéquipiers et leurs entraîneurs, (5) le développement d'habiletés de vie dans le programme, et (6) le transfert éventuel dans d'autres sphères de leur vie des habiletés de vie développées lors de leur participation à BdmB.

Analyse des données

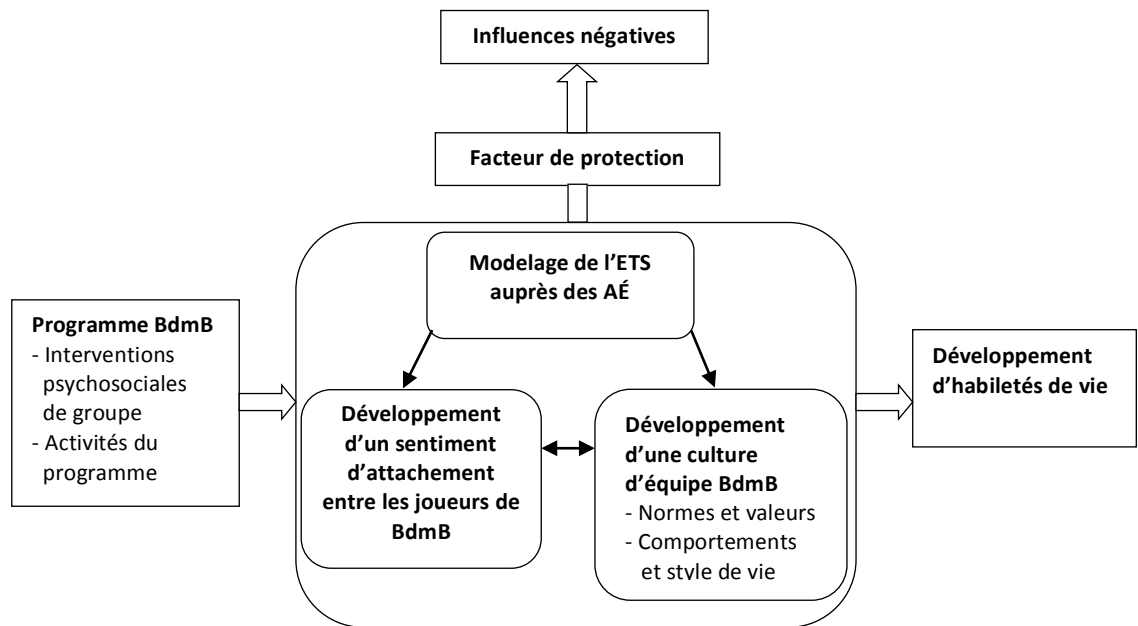
Le verbatim de chaque entrevue a été transcrit. Une analyse de contenu par thématique a été réalisée. Dans un premier temps, une analyse verticale (intra-participant) a permis d'identifier les thèmes clés dans chacun des entretiens. Dans un second temps, une analyse transversale (inter-participants) a permis de mettre en évidence les thèmes

récurrents (Taylor & Bogdan, 1998). Les facteurs contextuels qui ont influencé le développement des habiletés de vie ont été identifiés par catégories. Chaque entrevue a été analysée en lien avec ces catégories (analyse verticale). En cherchant des thèmes récurrents lors de l'analyse transversale, de nouveaux thèmes ont émergé en comparant les entrevues entre elles. Une fois ces catégories identifiées, le deuxième auteur (SL) a contre-codé les entrevues et a discuté des interprétations et des relations entre les catégories avec le premier auteur (LL) jusqu'à ce qu'un consensus soit obtenu.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse de contenu des 14 entrevues a permis de mettre en évidence quatre facteurs ayant contribué au développement des habiletés de vie chez les adolescents à risque de délinquance (voir figure 1) : (a) le modelage de l'entraîneur-travailleur-social (ETS) auprès des AÉ, modelage étant défini comme « *a general process in which persons serve as models for others, exhibiting the behavior to be imitated by the others* » (VandenBos, 2006a); (b) le développement d'un sentiment d'attachement au sein d'un nouveau groupe social, sentiment d'attachement étant défini comme « *the process in which attachment or other close relationships are formed between individuals (...). In subsequent development, bonding establishes friendship and trust* » (VandenBos, 2006b); (c) le développement d'une culture d'équipe, c'est-à-dire le partage de normes, de valeurs, de comportements et d'un style de vie, correspondant à la philosophie de BdmB personnifiée d'abord et avant tout par le coordonnateur du programme puis par les AÉ eux-mêmes; (d) le programme comme facteur de protection contre les influences négatives du contexte de vie extérieur au programme BdmB, en ce sens où la force d'attraction du programme vient contrer les influences potentiellement négatives de l'extérieur. Ces facteurs agissent tous en interaction mutuelle afin de, possiblement, favoriser le processus de développement d'habiletés de vie. Les sections qui suivent exposent en détail le modèle émergent (voir figure 1) de l'analyse appuyé de témoignages des participants.

Figure 1. Modèle de développement d'habiletés de vie chez des athlètes-étudiants qui ont participé à BdmB



a) Processus de modelage de l'ETS auprès des AÉ

Dans le cas des AÉ de BdmB, il semblerait que le modelage de l'ETS ait contribué au développement d'habiletés de vie. Les résultats de l'analyse suggèrent que le processus de modelage semble se faire via deux étapes. D'abord le modelage débute par la création d'un lien de confiance progressif entre les ETS et les AÉ. Une fois que ce lien de confiance est établi, c'est en observant les ETS que les AÉ imitent et reproduisent leurs comportements et leurs réactions et que les ETS deviennent des modèles de vie pour les AÉ, car ils leur permettent de faire des apprentissages qu'ils peuvent transférer dans leur vie. Le modelage serait un des facteurs qui contribuerait au développement d'habiletés de vie. Selon Danish et al. (1990), les habiletés de vie sont des habiletés qui, tout comme les

habiletés sportives, sont enseignées et développées par des démonstrations, du modelage, et de la pratique.

Développement d'un lien de confiance entre les ETS et les AÉ

De façon unanime, tous les participants ont mentionné que la relation qu'ils ont eue avec leurs entraîneurs dans BdmB a été significative dans leur vie. Le lien de confiance qui s'est établi entre les ETS et les AÉ a d'abord débuté par le développement d'un lien affectif. Un des participants a mentionné que les interactions qu'il avait avec un de ses entraîneurs faisaient en sorte qu'il se sentait comme une personne qui avait de la valeur, qui avait de l'importance, qui était aimée et appréciée :

[Nom de l'ETS], c'était sûr que je voulais jouer pour lui. J'avais trop aimé la façon de ..., le côté humain était vraiment important pour lui. Pis ça, ça m'avait vraiment touché parce que je suis quelqu'un d'émotif (...) pis [nom de l'ETS], il venait toujours me parler (...). Il avait des petites choses, vraiment des petites choses qui faisaient que mon expérience de basket, je l'aimais encore plus. (P4)

Ce lien de confiance s'est également construit progressivement par la persistance des ETS à aider et soutenir les AÉ. Un participant, qui avait pensé quitter le programme, est finalement resté parce qu'il avait développé avec son entraîneur un lien affectif, un lien qui allait au-delà du simple fait de faire partie de l'équipe de basketball. En parlant de son ETS, il raconte :

Il était tout le temps là, il me motivait tout le temps, tout le temps. Il ne me lâchait pas. Moi j'allais abandonner, il me disait « Non, il faut pas abandonner, c'est pas parce que tu commences quelque chose, que tu fais des erreurs, qu'il faut que tu lâches tout de suite ». Ça me montrait des choses de base comme dans la vie, des petites choses, et puis après ça, j'ai commencé à développer un attachement et puis c'est là que le basket a fait partie de ma vie. (P1)

En développant un lien de confiance avec les ETS et en vivant des expériences significatives à travers les activités du programme, les répondants affirment avoir développé une admiration pour leur entraîneur. Ils savaient aussi qu'ils pouvaient

compter sur lui lorsqu'ils avaient des problèmes ou lorsqu'ils avaient besoin de conseils et que ce dernier serait à l'écoute de leur point de vue. Un ancien AÉ affirme :

[Nom de l'ETS], je ne lui ai pas encore trouvé de défauts. Je le trouve dévoué, je le trouve passionné, je le trouve intelligent, je le trouve, tu sais, j'ai juste des bons commentaires. (...) [Nom de L'ETS] en particulier là, il figure pas mal dans le top 10 mondial de gens que j'estime. (...) [Nom de l'ETS] c'était comme, quand il me disait de quoi, j'embarquais tout le temps à 100 % genre. Pis là, je le trouvais intelligent, je disais ok, il a raison. (P4)

Cette admiration des ETS par les AÉ reflète le fait que les entraîneurs étaient crédibles aux yeux de leurs joueurs, ce qui est primordial à l'établissement d'une bonne relation entraîneur-athlète. Selon Camiré et al. (2011), « many coaches quickly realiz[e] that in order to gain athletes' respect and make the coach-athlete relationship work, they first had to demonstrate a certain level of credibility » (p. 94).

Reproduction et imitation des comportements des ETS qui deviennent des modèles de vie pour les AÉ

Une fois que le lien de confiance a été établi entre les ETS et les AÉ, les commentaires des participants suggèrent que les ETS ont alors acquis une crédibilité auprès d'eux. En les observant, les AÉ en sont venus à reproduire ou à imiter les comportements et les réactions des entraîneurs et éventuellement, considèrent leurs entraîneurs comme des mentors. En parlant de la façon dont il voyait ses entraîneurs, un participant a affirmé « *Pour moi, c'est des modèles. J'avais beaucoup de respect pour eux.* » (P6). Un autre a également mentionné « *[Nom de l'ETS], c'est une bonne influence dans ma vie.* » (P8). Un autre ancien joueur a déclaré que, grâce au lien affectif et au lien de confiance qui s'étaient développés entre lui et son entraîneur, il avait l'impression d'avoir bénéficié de ses influences positives : *[Nom de l'ETS], c'était un gars bien spécial. J'ai beaucoup de respect et d'estime parce que c'est un gars qui m'a mis au défi. Il m'a présenté le basket, pas juste comme un sport, mais comme un endroit pour apprendre la vie.* (P13)

Les commentaires d'un participant suggèrent que son entraîneur de l'époque était perçu comme un modèle auprès des joueurs et qu'il réussissait à susciter chez ces derniers le développement de certaines habiletés et l'adoption de certains comportements pro-sociaux :

[Nom de l'ETS], j'ai tellement l'air à l'aimer pis c'est tellement vrai. Mais, je trouvais que c'était comme un bon rassembleur, sans comme, sans toute faire la job, il réussissait à amener le monde là où il voulait nous amener. Pis c'était vraiment beau à voir aller. (P4)

Les participants reconnaissent que leurs entraîneurs ont été des personnes-ressources clés, voire des mentors dans leur développement d'habiletés de vie pendant leur adolescence. Cet ancien AÉ, n'ayant plus de contacts avec ses parents depuis le début de son adolescence, a considéré son ETS comme un nouveau modèle de vie en observant et en imitant les comportements et réactions de ce dernier :

Donc, c'était vraiment un mentor pendant un bout. [Nom de l'ETS] m'a beaucoup appris. Il ne le sait pas, il y a des trucs qu'on dit pas mais, je le regardais souvent. Je regardais comment il agissait. Et ça m'apprenait en fait. J'apprenais dans le silence, mais en même temps, il me disait aussi des choses plus directes. (P13)

Ces résultats sont similaires à ceux de Zimmerman et al. (2002) où des jeunes de milieu urbain, qui avaient identifié des mentors présents dans leur vie (tels des proches, des entraîneurs, des animateurs ou des professeurs), rapportaient que ces derniers avaient joué un rôle important dans leur développement. D'autres études, portant sur des programmes sportifs sans intervention psychosociale, ont cependant trouvé que les athlètes peuvent vivre tant des expériences négatives que positives avec leurs entraîneurs (Fraser-Thomas et al., 2005; Hansen et al., 2003; Fraser-Thomas & Côté, 2009). Il semble toutefois que le fait d'avoir un bon entraîneur-mentor dans sa vie agit significativement sur le développement positif des adolescents (Zimmerman et al., 2002). Des recherches mettent d'ailleurs l'accent sur le rôle central que jouent les entraîneurs dans les

programmes de développement personnel chez les jeunes (Vella et al., 2011; Fraser-Thomas et al., 2005). Selon la théorie de l'apprentissage social, les adultes et les pairs, considérés comme crédibles aux yeux des jeunes, peuvent servir de modèles dans l'apprentissage de nouvelles habiletés (Bandura & Kupers, 1964 ; Rosenthal & Bandura, 1978 ; Bandura, 1980). Les adultes sont cependant des modèles qui ont davantage d'influence sur les jeunes que les pairs : « *Because of differential competencies, adults are likely to exhibit more successful and rewarding responses than peers and, therefore, to the extent that children are differentially rewarded for matching adult and peer models, adults would eventually become the more powerful modeling stimuli* » (Bandura & Kupers, 1964, p. 2). Toutefois, les formations que reçoivent les entraîneurs sont souvent axées sur la performance, la technique et les tactiques de jeu et peu d'importance est accordée à la formation en lien avec le développement des adolescents et l'influence qu'ils peuvent avoir dans la vie des jeunes (Cushion et al., 2003).

Certaines recherches ont examiné comment les entraîneurs d'équipe sportive s'y prenaient pour enseigner les habiletés de vie. C'est le cas de l'étude de Gould et al. (2007) qui ont trouvé que même si les entraîneurs de renom visaient la victoire de leur équipe, ils avaient également à cœur le développement d'habiletés de vie de leurs joueurs. Pour y arriver, ils adoptaient eux-mêmes une philosophie favorisant le développement d'habiletés de vie afin que leurs athlètes prennent exemple sur eux, établissaient des relations significatives avec leurs joueurs, élaboraient des stratégies ciblant le développement d'habiletés de vie et étaient sensibles aux facteurs environnementaux et individuels de leurs athlètes (par exemple, le statut socioéconomique et le contexte familial). Selon les anciens athlètes de BdmB interviewés, les stratégies déployées par leurs ETS semblent avoir certaines similitudes avec celles utilisées par les entraîneurs de l'étude de Gould et al. (2007). Toutefois, encore peu d'études ont été publiées en ce sens.

Carimé et al. (2011) mentionnent que les entraîneurs eux-mêmes ont de la difficulté à verbaliser les stratégies qu'ils emploient pour le développement de leurs jeunes athlètes.

b) Développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs de BdmB

Les résultats de l'analyse des entretiens suggèrent qu'en participant à des activités significatives, tant dans le cadre sportif qu'en dehors de ce cadre, les AÉ ont progressivement développé un sentiment d'attachement envers les joueurs de leur équipe. C'est au sein de ce nouveau réseau social que s'est développé un sentiment d'attachement tel que le définit VandenBos (2006c) : « *a relationship between two or more individuals that signifies trust and alliance. In a social context, the existence of such an attachment enables individuals to provide emotional support for each other* ». Le sentiment d'attachement entre les joueurs de BdmB semble s'être développé via deux étapes : d'abord en s'adonnant à des activités significatives et en partageant des expériences communes, puis en ayant le sentiment d'avoir du soutien social dans ce nouveau groupe.

Activités significatives et partage d'expériences communes

Les participants ont rapporté que les tournois ont constitué des événements où ils ont vécu des moments mémorables et significatifs. À cet égard, un joueur qui, avant d'entrer dans le programme, était plus solitaire et avait peu d'amis, a mentionné :

Ça nous rapprochait beaucoup les tournois. Moi j'aimais beaucoup les tournois. Je crois qu'on en faisait au moins deux par an. C'est vraiment des expériences excitantes, des moments qui nous mettaient ensemble, qui nous rapprochaient.
(P10)

Les jeunes provenant de milieux à risque ou de milieux socioéconomiques défavorisés ont peu d'occasions de sortir de leur milieu pour voir et vivre autre chose. La participation à des tournois à l'extérieur de leur école et de leur quartier a été l'occasion de vivre des expériences nouvelles et positives pour ces jeunes, d'ailleurs souvent l'occasion de faire

des apprentissages et de développer des habiletés de vie. Les conditions y étaient rassemblées pour que les membres de l'équipe partagent des moments uniques, souvent intenses et un vécu collectif. Un autre participant, qui pour sa part n'était jamais sorti de l'île de Montréal avant sa participation aux tournois de basketball, affirme :

Quand vous voyagez, le fun, c'est dans l'autobus, c'est parler, c'est aller dans les restaurants parce qu'il faut manger, c'est partir coucher en dehors de ce que vous connaissez à Montréal. C'est ça le fun. C'est là que tu passes du temps avec ton coach pis tes amis pendant tout le week-end. (...) C'est ça que j'ai trouvé bon. (P9)

Selon les participants, BdmB a favorisé le développement d'une amitié entre les joueurs. Ils ont rapporté qu'ils fraternisaient avec les autres joueurs même lors de leur temps de loisir, soit dans les pauses à l'école, les soirs où ils n'avaient pas de pratique de basketball et les fins de semaine. Plusieurs anciens joueurs ont expliqué que parce qu'ils faisaient partie de BdmB, il était devenu « naturel » pour eux de partager leurs temps libres avec d'autres athlètes du programme. Un d'entre eux raconte : « *On regardait toutes les filles ensemble. On faisait tout ensemble, toujours ensemble, (...) on était toujours ensemble.* » (P8). En fait, sur les 14 participants, tous ont mentionné se tenir avec les joueurs de BdmB pendant les pauses à l'école. Un des plus vieux participants de l'étude affirme : « *En dehors de l'école, on était une équipe, tous ensemble, tout le temps, avec des amis, mais tous ensemble. On s'asseyait ensemble, on parlait ensemble, on mangeait ensemble (...).* » (P9)

Soutien social

Les activités signifiantes, le partage d'expériences communes et le soutien social perçu au sein du groupe semblent avoir contribué au développement d'un sentiment d'attachement qui potentiellement, serait un facteur modulateur dans le développement d'habiletés de vie des adolescents. Les nombreuses interactions entre les joueurs les ont amenées à développer une amitié et à se sentir comme faisant partie intégrante du groupe dans lequel ils avaient l'impression d'avoir du soutien social. Les liens créés entre

les joueurs et le programme les ont aidés à s'influencer positivement mutuellement. Par exemple : « *En dehors des matchs et des pratiques, on était vraiment des amis, comment dire, des frères quasiment. On se supportait.* » (P1). Un autre joueur a dit : « *Quand un joueur était à l'écart, on allait tous le voir pour essayer d'arranger les choses parce qu'on savait qu'on avait besoin de tout le monde.* » (P3)

Le partage d'expériences communes au sein de l'équipe a amené certains joueurs à percevoir leur équipe de basketball comme une nouvelle famille, un nouveau noyau dans lequel ils se sentaient reconnus et soutenus, ce qui dans certains cas, consistait en une situation nouvelle pour ceux provenant de milieux familiaux dysfonctionnels. BdmB semble avoir contribué à la constitution d'un nouveau réseau dans lequel les jeunes avaient du soutien social signifiant à leurs yeux. Lorsqu'on a demandé à un participant ayant une situation familiale problématique ce qui avait été significatif pour lui dans son passage dans BdmB, il a répondu : « *Je pense que c'est le sentiment d'appartenance et le fait d'avoir une famille. Quand t'as des problèmes, tu sais que tu as une famille dans BdmB. Quand t'es à l'école, tu sais que t'as du monde à qui parler, qui sont là pour toi.* » (P7)

Un autre participant a aussi mentionné que puisque son entraîneur était crédible à ses yeux, qu'il lui faisait confiance et qu'il se sentait soutenu par celui-ci, lorsqu'il avait des problèmes, il s'en remettait à son jugement avant de prendre une décision finale :

J'étais tellement, pas obnubilé, mais j'étais tellement « suiveux » de [nom de l'ETS] (...), j'étais tellement d'accord avec tout ce qu'il faisait que dès qu'il y avait de quoi, un conflit par exemple, je le « dealais » avec [nom de l'ETS] pis, c'était tout le temps ça la solution. (P4)

Rutten et al. (2008) ont également rapporté des résultats semblables quant au soutien que les entraîneurs accordent à leurs athlètes. Selon ces chercheurs, une bonne relation athlète-entraîneur et du soutien social auraient des effets positifs sur le développement

des jeunes. Certains participants ont évolué dans des familles dysfonctionnelles où ils ne se sentaient pas soutenus par leurs proches. Toutefois, en côtoyant au quotidien les entraîneurs non traditionnels qui incarnent et personnifient la philosophie de BdmB, ces jeunes ont vu en eux des modèles qu'ils estimaient.

Un phénomène similaire a également été rapporté dans l'étude de Dworkin et al. (2003) alors que les participants interviewés ont mentionné que participer à des activités sportives en groupe et avoir le sentiment qu'ils appartiennent à ce groupe leur a permis de développer des habiletés sociales, notamment le travail d'équipe. *“What was most striking was their ability to recognize themselves—both individually and collaboratively—as the agents of this learning. They described themselves as active contributors to the development of their own teamwork and social skills.”* (Dworkin et al., 2003). Nos résultats corroborent également ceux rapportés dans d'autres études (Dworkin et al, 2003; Fraser-Thomas & Côté, 2009) indiquant que les jeunes sportifs jugent que leurs relations positives avec leurs pairs contribuent possiblement au développement d'habiletés de vie.

c) Développement d'une culture d'équipe

Il semblerait que, en reproduisant les comportements des entraîneurs (modelage) qui incarnent la philosophie de BdmB et en développant un sentiment d'attachement au groupe par le partage d'expériences signifiantes, progressivement, une culture d'équipe s'est développée au sein des équipes du programme. Selon les participants, l'influence des entraîneurs et le partage d'expériences communes ont contribué au développement d'une culture d'équipe particulière à BdmB. En décrivant son groupe d'ami, cet ancien joueur affirme : *« C'était comme une classe sociale; la classe du basket. » (P8)*. Les jeunes AÉ affirment partager un même style de vie, se comporter de façon similaire, et se conformer à des valeurs et des normes communes.

Style de vie et comportements

Lorsque les intervenants étaient moins présents en période estivale, sans présence du cadre strict du programme, les jeunes se réunissaient et jouaient au basketball à l'extérieur. Le basketball était tout simplement devenu une partie intégrante du style de vie des jeunes, et ce, même s'ils n'étaient pas supervisés par un ETS. Un participant a mentionné : « *L'été, on pratiquait dehors aussi. Même si on n'avait pas d'école, on jouait sur le terrain de basket à l'extérieur.* » (P5). En évoluant au sein du groupe, les anciens AÉ ont rapporté partager un style de vie particulier avec tous les joueurs de BdmB. « *On s'habille d'une certaine façon, on parle d'une certaine manière.* » (P13). Cette citation montre qu'il y aurait eu une intériorisation d'une culture d'équipe puisque les jeunes s'étaient conformés à un style de vie typique à la philosophie de BdmB dans leur façon d'être, et ce, même pendant les vacances scolaires.

Les études d'Hellison (2003) et de Wright & Burton (2008) mentionnent que le basketball motive beaucoup les jeunes par sa popularité mais les influence vers la culture du « street » basketball et du « trash talk » et les éloignent des buts premiers des programmes d'interventions psychosociales. Le basketball serait pour ces auteurs un moyen d'action qui va à l'encontre du développement personnel et positif des adolescents. Ils recommandent l'utilisation de moyens d'action moins connus des jeunes tels les arts martiaux afin de sortir les jeunes de leur zone de confort (Wright & Burton, 2008, p. 151). Dans le cas de BdmB, même avec un moyen d'action populaire chez les clientèles urbaines de milieu défavorisé, soit le basketball, les jeunes ont su intérioriser un style de vie et des comportements inspirés de la philosophie positive de BdmB. Ce moyen d'action attrayant pour les clientèles à risque ne nuirait donc pas au développement personnel des jeunes.

Normes et valeurs

La culture d'équipe implique le partage de valeurs et la conformité aux normes propres au groupe d'appartenance. Lorsqu'un joueur se comportait non conformément à la culture BdmB, aux normes établies par le groupe et par les ETS, les joueurs portaient des jugements négatifs afin d'aider leur co-équipier et de conserver une unité de groupe :

Avec mes amis proches de BdmB, par exemple, quand un d'entre eux essayait de faire des niaiseries en dehors de l'école, ben je disais « non, oublie pas, ça pourrait avoir un impact sur l'équipe, non oublie pas que ça pourrait avoir un impact, même à l'école peut-être ». (P1)

Une autre norme en vigueur dans BdmB était de se retrouver avant chaque match dans un local désigné à cet effet afin que chaque joueur soit concentré sur la tâche qu'il devra accomplir, qu'ensemble ils puissent faire une coupure avec ce qui s'est passé à l'école, et que puisse se créer une atmosphère de complicité avant le match. Un ancien AÉ a parlé du déroulement du rituel d'équipe que lui et ses collègues s'imposaient avant chaque partie :

La tradition qu'on avait à [nom de l'école], avant un match, c'était qu'on allait au local de judo ouvert pour nous une heure avant le match. Je me souviens quand j'étais capitaine, on allait là-bas. On devait rentrer là puis rien dire jusqu'à temps que [noms des ETS] rentrent pour nous parler. Là, il n'y a pas de blagues. Tu dois te concentrer pour ton match. Si tu te prépares bien avant le match, c'est là que tu risques d'avoir du succès. Alors, j'ai dit ça aux gars : « les gars, arrêtez de parler, c'est pas le moment, concentrez-vous ». (...) Nous, ce qu'on faisait, c'est qu'avant un match, on se réunissait entre nous, et pis on se disait « let's go ». (P1)

Faire partie d'un groupe d'amis qui a sa propre culture entraîne l'adoption de comportements conformes aux normes établies par ce groupe, et ces comportements sont le reflet des influences que le groupe exerce sur chacun de ses membres (Eccles & Barber, 1999). Pour démontrer la dynamique de la culture et des normes établies au sein des joueurs de BdmB, un participant a mentionné :

On se tenait tout le temps ensemble. On parlait de tout et de rien. On était soudé ensemble. À chaque fois qu'on avait une pause, on se réunissait ensemble. À

mesure que la saison de basket commençait, tout le monde, même les plus jeunes se tenaient avec nous. Tous ceux du basket se réunissaient ensemble. On était dans le même coin, on était tous ensemble. On connaissait tous les gens du basket, les plus petits, les plus vieux. (...) pendant les pauses, on était tout le temps soudés ensemble. (P5)

Une culture d'équipe influencée par la philosophie de BdmB et incarnée par les ETS aurait été intériorisée par les joueurs qui partagent ainsi des valeurs, des normes, des comportements et un style de vie. Le développement de cette culture d'équipe BdmB aurait favorisé à son tour le partage d'autres expériences communes, car les joueurs de BdmB ont affirmé se tenir ensemble même à l'extérieur du cadre de BdmB. Tous ces éléments réunis auraient favorisé le développement d'habiletés de vie faisant partie intégrante de la philosophie et de la culture de BdmB.

d) Facteur de protection

Un autre résultat qui émerge de l'analyse des entretiens est que le programme BdmB semble avoir agi comme facteur de protection contre les influences négatives du milieu social dans lequel vivent certains de ces jeunes. Ainsi, certains participants ont rapporté qu'ils sentaient des pressions d'autres groupes et même de gangs de rue qui les incitaient à adopter des comportements anti-sociaux, voire à entrer dans le monde de la criminalité. Un ancien AÉ a mentionné qu'il y avait plusieurs influences négatives autour de lui dans son quartier de résidence mais que BdmB l'a influencé à se diriger dans une autre voie plus positive. Lorsque nous lui avons demandé comment était son quartier d'origine, il a répondu :

C'est un quartier que je n'aime pas et que je n'ai pas aimé parce que c'est un quartier avec des proxénètes, des putes, de la drogue, tout ça roulait devant chez moi. Dans le parc, il y avait des seringues par terre, il y avait des gens qui se piquaient, c'était plutôt des mauvais exemples que ça me donnait. Et j'avais aussi des amis plus vieux qui m'influençaient de ce côté-là. Je les connaissais pas beaucoup mais, ils faisaient partie des gangs de rue. C'était pas vraiment un

quartier sain. C'est un quartier plutôt défavorisé, avec des délinquants, des gangs de rue, tout le kit. (P5)

À la question « En quoi tes amis « plus vieux » t'influençaient », ce même participant poursuivi :

Ils prenaient de la drogue devant moi, ils se piquaient, ils faisaient pleins d'affaires. Ils battaient des gens dans la rue devant nous autres. C'est des affaires qu'on veut pas voir quand on est jeune. C'est quand même un mauvais exemple parce que moi un moment donné, je vais me demander si moi aussi je veux faire ça. Il y en a d'autres qui ont pris ce chemin là. Ils ont le même âge que moi. Mais moi, j'ai pas pris ce chemin là parce que BdmB, ça m'a plutôt dirigé vers un bon côté que j'apprécie maintenant. (P5)

La culture propre à BdmB semble avoir évité à certains athlètes de succomber aux influences négatives extérieures, typiques de certains quartiers défavorisés, en les encourageant plutôt à adopter des valeurs positives. Un autre joueur a mentionné qu'en jouant au basketball, en étant à l'intérieur des murs de l'école, dans le gymnase, dans un environnement encadré par des intervenants psychosociaux, il était davantage influencé par les valeurs et les normes positives de ce milieu plutôt que par celles davantage négatives du monde de la rue :

BdmB, ça me faisait rester à l'école. J'étais pas dans la rue en train de faire des bêtises. Moi après l'école, à la place d'aller fumer au coin, moi j'étais dans le gymnase. S'il n'y avait pas de pratique, je parlais à [noms de l'ETS], je regardais la pratique des juvéniles, ou je regardais la pratique des filles benjamines, ou je regardais la pratique des benjamins ou je parlais à des joueurs benjamins. Tu vois, quand t'es dans l'école, quand t'es dans cet environnement, t'auras pas des influences de l'autre environnement. Moi, j'étais dans le gymnase, j'étais dans l'école donc, j'avais les influences de l'école, du gymnase. Si t'es dans la rue, t'auras les influences de la rue. (P10)

Nos résultats suggèrent ainsi qu'en participant à BdmB, les jeunes athlètes seraient plus enclins à fréquenter d'autres jeunes de BdmB plutôt que d'autres groupes provenant de l'extérieur de l'école et qui pourraient les influencer négativement. Ces résultats sont

similaires à ceux de Daud & Carruthers (2008) où des jeunes provenant de milieux à risque ont rapporté que participer à des activités parascolaires leur a permis d'éviter de fréquenter des milieux ou des groupes dans lesquels ils auraient pu s'attirer des problèmes. L'étude d'Eccles & Barber (1999) a également montré une association entre la participation à des activités parascolaires et la fréquentation d'amis qui sèchent moins de cours ou qui consomment moins de drogue, comparativement à ceux qui ne participent pas à des activités parascolaires.

Un autre participant a rapporté ne pas avoir cédé aux influences négatives qu'il subissait au sein même de sa famille immédiate :

T'sais, tomber dans la drogue, j'ai vu trop de monde dans ma famille faire ça. Mon cousin, ma cousine, ils ont vécu les mêmes expériences que moi mais, eux, ils avaient pas justement le soutien du basket ou leurs amis, ils n'avaient pas du monde comme ça. Ma cousine est devenue danseuse, mon cousin est rendu fucké ben raide, il prend de la drogue. Moi j'suis pas tombé comme ça pis je pense que c'est beaucoup à cause du milieu du basket. (P7)

Il semble que le programme BdmB ait permis à certains jeunes de développer un nouveau regard sur l'avenir et de prendre des décisions éclairées dans leur vie les empêchant de céder au monde interlope. En parlant d'un ancien ami qui vendait de la drogue pour faire de l'argent rapidement compte tenu de sa situation socio-économique faible, un participant a mentionné :

À cause du basket, tu voyais plus loin, tu restais plus rationnel, tu disais « ça va pas durer longtemps ce qu'il fait lui ». Moi, je vais vers un but qui va m'amener jusqu'à l'université. Pis, ma vie va aller bien après par rapport à ça. C'est le fait de penser plus loin, pas juste aujourd'hui. (P2)

En agissant comme « protecteur » contre différents contextes de vie négatifs auprès de certains joueurs, BdmB aurait permis aux AÉ d'avoir accès à un réseau de soutien et d'intérioriser une culture valorisant des habiletés de vie pro-sociales, en plus d'avoir

confiance en leur compétence pour l'avenir. Un joueur dont les parents étaient absents pendant son adolescence a mentionné :

J'avais aucun support. Et je pense que c'est ça qui fait que beaucoup de jeunes s'en vont carrément dans la drogue, ou dans toute la criminalité parce qu'ils ont rien, aucun back up pour pouvoir avancer dans la vie.

Interviewer : Pis toi, ton back up, ça a été quoi dans la vie?

Répondant : Moi, mon back up, ça a été le basket. Oui, le basket. Et, ça a été [nom d'un ETS]. Il m'a beaucoup poussé, m'a beaucoup encouragé. Quand j'étais avec lui avant au secondaire, il m'a dit « c'est possible, tu peux y arriver ». (P12)

CONCLUSION

L'analyse des entretiens auprès de 14 anciens athlètes-étudiants de BdmB a permis de mettre en lumière divers facteurs clés qui semblent avoir contribué au développement d'habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance et de décrochage scolaire. Le modelage de l'entraîneur-travailleur social a permis aux athlètes-étudiants de reproduire les comportements positifs de leur entraîneur. Ayant gagné la confiance des jeunes, les entraîneurs deviendraient des modèles de vie pour les joueurs. Le développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs s'est construit par le partage d'expériences communes significatives vécues dans BdmB et à l'extérieur de BdmB. Par ailleurs, une culture d'équipe, influencée par la philosophie de BdmB et incarnée par les ETS, semblerait avoir été intériorisée par les joueurs. Le développement de cette culture d'équipe des Dragons favoriserait à son tour le partage d'expériences communes compte tenu qu'il devient « naturel » pour les joueurs de se tenir ensemble. Enfin, le programme BdmB a agi dans certains cas comme facteur de protection contre des influences externes négatives. Tous ces facteurs réunis dans BdmB auraient contribué, dans une certaine mesure et à des intensités variables, au développement d'habiletés de vie chez ces adolescents à risque de délinquance et de décrochage scolaire.

La contribution principale de cette étude est l'explication du processus par lequel la combinaison de l'intervention psychosociale et du sport collectif semblerait être un moyen pour développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance. Plus précisément, l'interaction entre les trois facteurs qui contribuent au développement d'habiletés de vie, soit le modelage de l'ETS, le développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs et le développement d'une culture d'équipe influencée par la philosophie positive du programme, est une contribution nouvelle dans la littérature scientifique sur cette thématique. Les entraîneurs, coordonnateurs de programmes sportifs, décideurs, éducateurs physiques et intervenants auprès des jeunes devraient être sensibles à ces résultats dans leur planification d'interventions psychosociales auprès des jeunes à risque.

Notre recherche compte par ailleurs certaines limites. La première a trait au caractère restreint et possiblement sélectif de l'échantillon. Il est possible qu'en interviewant ceux qui ne sont pas restés en contact avec les coordonnateurs de Bdmb, nous aurions peut-être trouvé d'autres résultats quant aux expériences vécues dans le programme. La désirabilité sociale est également une limite potentielle de cette recherche. Des études futures permettraient aussi de mettre éventuellement en lumière des parcours différents des participants composant notre échantillon. Également, il serait intéressant de faire une étude sur les stratégies employées par les ETS en vue de développer des habiletés de vie auprès de leurs jeunes joueurs. Une étude comparative pourrait également être faite afin de vérifier l'effet du sport collectif et de l'intervention de groupe par rapport à d'autres étudiants qui bénéficient d'intervention psychosociale sans appartenir à une équipe sportive.

RÉFÉRENCES

- Brunelle, J., Danish, S. J. & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values, *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : P. Mardaga. Traduit par J. A. Rondal.
- Bandura, A. & Hupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1-9.
- Carimé, M., Forneris, T., Trudel, P. & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport, *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 92-99.
- Carimé, M., Trudel, P. & Lemyre, F. (2011). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement, *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 3(1), 1-14.
- Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance. (2009). *Quartier à la loupe : un portrait pour l'action, Portrait de la population du territoire du CSSS Jeanne-Mance*. Montréal, Canada : Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance.
- Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Brousselle, A., Hartz, Z. & Denis, J. L. (2011). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A. P. Contandriopoulos & Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes*. 2^e éd. (p. 49-70). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. 2^e éd. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach, *Quest*, 55, 215-230.

- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport, *World Leisure*, 3, 38-49.
- Danish, S. J., Forneris, T. & Wallace, I. (2005). Sport-based Life Skills Programming in the Schools. Dans C. A. Maher (dir.), *School Sport Psychology: Perspectives, Programs, and Procedures* (p.41-62). Virginia : Haworth Press.
- Danish, S. J. & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., Hale, B. D. (1990). Sport as Context for Developing Competence. Dans T. P. Gullotta, G. R. Adams & R. Montemayor (dir.), *Developing Social Competency in Adolescence* (p.169-194). Newbury Park, California : Sage Publications.
- Daud, R. & Carruthers, C. (2008). Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk environment, *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 95-114.
- Denzin, N.K. (2001). *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p.1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities, *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters?, *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions, *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.

- Faulkner, G. E. J., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. J. M. & Goodman, J. (2007). The relationship between vigorous physical activity and juvenile delinquency: a mediating role for self-esteem?, *Journal of Behavioral Medicine*, 30(2), 155-163.
- Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport, *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster youth development, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Gall, J. P., Gall, M. D. & Borg, W. R. (2005). *Applying Educational Research : A Practical Guide*, 5^e ed. Montréal : Pearson/Allyn & Bacon.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L. & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16-37.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities? A survey of self-reported developmental experiences, *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: a view from the grassroots, *Quest*, 55, 118-140.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holt, N.L., Tamminen, K.A., Tink, L.N. & Black, D.E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(2), 160–175.

- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study, *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Jones, M. I. & Lavalley, D. (2009). Exploring perceived life skills development and participation in sport, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 36-50.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. 4^e ed. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Organisation mondiale de la santé. (1999). *Glossaire de la promotion de la santé*. WHO/HPR/HEP/98.1. Genève, Suisse : Organisation mondiale de la santé.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3^e ed. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development, *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E. & Presbrey, J. (2004). A life-skills development program for high school student-athletes, *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Rosenthal, T. L. & Bandura, A. (1978). Psychological Modeling: Theory and Practice. Dans S. L. Garfield & A. E. Bergin (dir.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis* (p. 621-658). New York : Wiley.
- Rutten, E. A., Dekovic, M., Stams, G. J. J. M., Schuengel, C., Hoaksma, J. B. & Biesta, G. J. J. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: a multilevel study, *Journal of Adolescence*, 31, 371-387.

- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E. & Hoaksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes, *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.
- Santiago, D. C., Wadsworth, M. E. & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families, *Journal of Economic Psychology*, 32, 218-230.
- Stern, S. B., Smith, C. A. & Sung, J. J. (1999). Urban families and adolescent mental health, *Social Work Research*, 23(1), 15-27.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. 3^e ed. New York : Wiley.
- VandenBos, G. R. (2006a). Modeling. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.587). Washington, DC : American Psychological Association.
- VandenBos, G. R. (2006b). Bonding. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.129). Washington, DC : American Psychological Association.
- VandenBos, G. R. (2006c). Bond. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.129). Washington, DC : American Psychological Association.
- Vella, S., Oades, L. & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development : moving from theory to practice, *Journal of applied sport psychology*, 23, 33-48.
- Wright, P. M. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class, *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth, *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La participation à des équipes sportives pendant l'adolescence semblerait constituer un moyen pour vivre des expériences positives lorsque le sport est combiné à des interventions psychosociales par les entraîneurs. Cette étude avait comme objectif de comprendre comment les expériences vécues au sein du programme BdmB, implanté dans un quartier défavorisé de Montréal, ont pu contribuer au développement d'habiletés de vie chez des adolescents à risque de délinquance. Nos résultats montrent que quatre facteurs principaux ont contribué au développement d'habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance et de décrochage scolaire : le modelage de l'entraîneur permet aux AÉ de reproduire les comportements de leur entraîneur, le développement d'un sentiment d'attachement entre les joueurs favorise le sentiment de soutien social, une culture inspirée de la philosophie incarnée par les ETS est intériorisée par les jeunes, et le programme semble agir comme facteur de protection contre les influences extérieures négatives. La contribution principale de cette étude est l'explication du processus par lequel la combinaison de l'intervention psychosociale et du sport collectif peut constituer un moyen pour développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance.

Des recommandations peuvent maintenant être formulées quant aux avenues de recherche dans ce domaine. Tout d'abord, nos résultats montrent que pour qu'il y ait un modelage de l'ETS, les jeunes doivent avoir confiance en l'ETS. Ils doivent le percevoir comme un mentor. Il serait important que des études se penchent sur les caractéristiques individuelles des entraîneurs qui sont perçus par les jeunes à risque comme des modèles à suivre comparativement au profil de ceux qui ne sont pas perçus comme tel par ces jeunes. Considérant nos résultats, il serait également intéressant que les facteurs contribuant au développement du sentiment d'appartenance au groupe soient explorés dans le cas de jeunes provenant de milieux à risque de délinquance.

Nous savions déjà que plusieurs stratégies et conditions devaient être mises en place afin d'assurer le développement d'habiletés de vie chez les jeunes. Parmi ces stratégies, la philosophie de l'entraîneur jouerait un rôle important dans l'adoption de comportements positifs chez les jeunes (Gould et al., 2007; Hartmann, 2003; Petitpas et al., 2005). Étant donné que nous n'avons interviewé que les jeunes ayant participé au programme dans le cadre de cette étude, il serait pertinent d'interviewer également les ETS afin d'explorer quelles sont les stratégies employées par ces derniers pour que les AÉ développent des habiletés de vie. Ceci permettrait de mieux cerner le processus par lequel l'intervention psychosociale combiné au sport collectif peut constituer un moyen pour développer des habiletés de vie chez des jeunes à risque de délinquance.

BIBLIOGRAPHIE

- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes, *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : P. Mardaga. Traduit par J. A. Rondal.
- Bandura, A. & Hupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1-9.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C. & Blyth, D. A. (1998). Beyond the 'village' rhetoric: creating healthy communities for children and adolescents, *Applied Developmental Science*, 2(3), 138–159.
- Brunelle, J., Danish, S. J. & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values, *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55.
- Carimé, M., Forneris, T., Trudel, P. & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport, *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 92-99.
- Carimé, M., Trudel, P. & Lemyre, F. (2011). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement, *PHENex Journal/Revue phénEPS*, 3(1), 1-14.
- Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance. (2009). *Quartier à la loupe : un portrait pour l'action, Portrait de la population du territoire du CSSS Jeanne-Mance*. Montréal, Canada : Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance.
- Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Brousselle, A., Hartz, Z. & Denis, J. L. (2011). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A. P. Contandriopoulos & Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes*. 2^e éd. (p. 49-70). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Coakley, J. (2002). Using Sports to Control Deviance and Violence Among Youth: Let's be Critical and Cautious. Dans M. Gatz, M.A. Messner & S. J. Ball-Rokeach (dir.), *Paradoxes of Youth and Sport* (p.13-30). Albany, NY : SUNY Press.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1981). *Instruments and scoring guide of the experiential education evaluation project*. St. Paul: Center for Youth Development and Research, University of Minnesota Press.
- Crandall, J. (1991). A scale for social interest, *Individual Psychology*, 47, 106–114.
- Crandall, V. C., Crandall, V. J. & Katkovsky, W. (1965). A children's social desirability scale, *Journal of Consulting Psychology*, 29(1), 27–36.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. 2^e éd. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach, *Quest*, 55, 215-230.
- Danish, S. J. (2002). Teaching Life Skills through Sport. Dans M. Gatz, M. A. Messner & S. J. Ball-Rokeach (dir.), *Paradoxes of Youth and Sport* (p.31-47). Albany, NY : SUNY Press.
- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C. & Owens, S. S. (2002). Teaching Life Skills Through Sport: Community-based Programs to Enhance Adolescent Development. Dans J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (dir.), *Exploring Sport and Exercise Psychology* (p.269-288). Washington : American Psychological Association.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport, *World Leisure*, 3, 38-49.
- Danish, S. J., Forneris, T. & Wallace, I. (2005). Sport-based Life Skills Programming in the Schools. Dans C. A. Maher (dir.), *School Sport Psychology: Perspectives, Programs, and Procedures* (p.41-62). Virginia : Haworth Press.
- Danish, S. J. & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at-risk youth, *Quest*, 49, 100-113.

- Danish, S. J., Petitpas, A. J., Hale, B. D. (1990). Sport as Context for Developing Competence. Dans T. P. Gullotta, G. R. Adams & R. Montemayor (dir.), *Developing Social Competency in Adolescence* (p.169-194). Newbury Park, California : Sage Publications.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: life skills through sports, *The Counseling Psychologist*, 21, 352-385.
- Danish, S. J., Taylor, T. E. & Fazio, R. J. (2003). Enhancing Adolescent Development Through Sports and Leisure. Dans G. R. Adams & M. D. Berzonsky (dir.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (p.92-108). Malden, MA : Blackwell Publishing.
- Daud, R. & Carruthers, C. (2008). Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk environment, *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 95-114.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Denzin, N.K. (2001). *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p.1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities, *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters?, *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Ewing, M. A., Gano-Overway, L. A., Branta, C. F. & Seefeldt, V. D. (2002). The Role of Sports in Youth Development. Dans M. Gatz, M. A. Messner & S. J. Ball-Rokeach (dir.), *Paradoxes of Youth and Sport* (p.31-47). Albany, NY: SUNY Press.

- Faulkner, G. E. J., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. J. M. & Goodman, J. (2007). The relationship between vigorous physical activity and juvenile delinquency: a mediating role for self-esteem?, *Journal of Behavioral Medicine*, 30(2), 155-163.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions, *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport, *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster youth development, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Gall, J. P., Gall, M. D. & Borg, W. R. (2005). *Applying Educational Research: A Practical Guide*. 5^e ed. Montréal : Pearson/Allyn & Bacon.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A. & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context, *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 429-438.
- Goudas, M. & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context, *Learning and Instruction*, 18, 528-536.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L. & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16-37.
- Hansen, D. M. & Larson, R. (2002). *The Youth Experience Survey*. Document inédit, University of Illinois at Urbana-Champaign. Repéré le 2 décembre 2009 à <http://www.youthdev.illinois.edu/yesinstrument.htm>.

- Hansen, D. M. & Larson, R. (2005). *The Youth Experience Survey 2.0: Instrument revisions and validity testing*. Document inédit, University of Illinois at Urbana-Champaign. Repéré le 2 décembre 2009 à <http://www.youthdev.illinois.edu/yesinstrument.htm>.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities? A survey of self-reported developmental experiences, *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: a view from the grassroots, *Quest*, 55, 118-140.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Tink, L. N. & Black, D. E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(2), 160-175.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study, *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Jones, M. I. & Lavalley, D. (2009). Exploring perceived life skills development and participation in sport, *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 36-50.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B. & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science, *Child Development*, 71, 11-20.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. 4^e ed. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Martinek, T., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom, *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Ménard, L. J. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.
<http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>,
 consulté le 13 août 2011.
- Organisation mondiale de la santé. (1999). *Glossaire de la promotion de la santé*. WHO/HPR/HEP/98.1. Genève, Suisse : Organisation mondiale de la santé.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context, *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3^e ed. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development, *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E. & Presbrey, J. (2004). A life-skills development program for high school student-athletes, *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Rosenthal, T. L. & Bandura, A. (1978). Psychological Modeling: Theory and Practice. Dans S. L. Garfield & A. E. Bergin (dir.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis* (p. 621-658). New York : Wiley.
- Rutten, E. A., Dekovic, M., Stams, G. J. J. M., Schuengel, C., Hoaksma, J. B. & Biesta, G. J. J. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: a multilevel study, *Journal of Adolescence*, 31, 371-387.

- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E. & Hoaksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes, *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.
- Santiago, D. C., Wadsworth, M. E. & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families, *Journal of Economic Psychology*, 32, 218-230.
- Smith, R. E., Cumming, S. P. & Smoll, F. L. (2008). Development and validation of the motivational climate scale for youth sport, *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 116–136.
- Stern, S. B., Smith, C. A. & Sung, J. J. (1999). Urban families and adolescent mental health, *Social Work Research*, 23(1), 15-27.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. 3^e ed. New York : Wiley.
- The First Tee Organization. (2007). *The First Tee, Impact Report 2003-2006*. St-Augustine, Florida: World Golf Foundation. Accessible sur Internet : <http://www.thefirsttee.org/club/scripts/public/public.asp?grp=0&NS=PUBLIC>. Consulté le 17 juillet 2011.
- VandenBos, G. R. (2006a). Modeling. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.587). Washington, DC: American Psychological Association
- VandenBos, G. R. (2006b). Bonding. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.129). Washington, DC: American Psychological Association
- VandenBos, G. R. (2006c). Bond. Dans *APA Dictionary of Psychology* (p.129). Washington, DC: American Psychological Association
- Vella, S., Oades, L. & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development : moving from theory to practice, *Journal of applied sport psychology*, 23, 33-48.

- Weiss, M., Kipp, L., Bhalla, J. & Bolter, N. (2008). *Summary report, "More than a game:" longitudinal effects of The First Tee life skills programs on positive youth development – year 4*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Wiersma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5, 153–177.
- Wright, P. M. & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class, *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth, *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243.